# Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer

## Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis

Johannes Schuster, Julia Hugo, Nina Bremm, Nina Kolleck, Enikö Zala-Mezö (Hrsg.)

Tagungsband der Kommission
**Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht**




Verlag **Barbara Budrich**

Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer

Johannes Schuster
Julia Hugo
Nina Bremm
Nina Kolleck
Enikö Zala-Mezö (Hrsg.)

# Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer

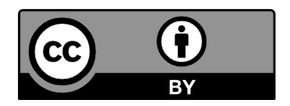
## Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, $CO_2$-kompensierte Produktion








Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742717).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2717-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1887-0 (PDF)
DOI 10.3224/84742717

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

# Inhalt

# Einleitung

*Johannes Schuster, Julia Hugo, Nina Bremm, Nina Kolleck,*
*Enikö Zala-Mezö*

In der modernen Gesellschaft stellen Wissen, Innovation und Forschung die Eckpfeiler für eine nachhaltige Entwicklung von Wissenschaft und Praxis dar. Auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sind daher Fragen nach dem Umgang mit Wissen, insbesondere dessen Produktion, Mobilisierung und Transfer verstärkt in den Fokus gerückt. Die wissenschaftliche Landschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten dabei stark gewandelt. Die rasante Entwicklung von Technologien und Kommunikationsmitteln hat die Möglichkeiten der Wissensproduktion erweitert und die Geschwindigkeit, mit der Informationen geteilt werden, enorm gesteigert. Vor diesem Hintergrund haben sich auch Prozesse von Wissensproduktion, -mobilisierung und -transfer zur (Weiter-)Entwicklung von Wissenschaft und Praxis stetig gewandelt. Bestehende Überzeugungen zur Relation von Wissenschaft und Praxis und ihrer Rolle in Prozessen des Transfers werden dabei – nicht zuletzt auch aufgrund enttäuschter Transfererwartungen – zunehmend hinterfragt.

Die Kommission *Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht* (KBBB) der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) hat sich auf ihrer Sektionstagung im Oktober 2022 der ausführlichen Ergründung dieses Themas gewidmet. In verschiedenen Beiträgen aus Bildungswissenschaft und Bildungspraxis wurden dort unterschiedliche Ansätze und Perspektiven der Produktion, der Mobilisierung und des Transfers von Wissen über Bildungsprozesse präsentiert und diskutiert. Der vorliegende Tagungsband versammelt einige dieser Beiträge, um das komplexe Feld der Relationierung von Forschung und Praxis zu systematisieren und zu erörtern, wie Forschungs- und Entwicklungssettings ausgestaltet werden können, um die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Praxis herzustellen bzw. zu erhöhen.

## 1. Problemstellung

Neben der Produktion von Wissen und seiner Vermittlung innerhalb der Hochschule gehört der Transfer von Wissen in die Praxis immer mehr zur Aufgabe von Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen. Während in den vergangenen Jahren verstärkt über eine Reformulierung dieser Zusammenhänge

diskutiert wird, bleibt jedoch häufig unklar, was genau mit den verschiedenen Konzepten gemeint ist. Klassischerweise wird unter dem Transferbegriff das Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis, genauer die Verbreitung wissenschaftlich fundierten Wissens zu Problemlösungen, Anwendungen und Innovationen in der Praxis bzw. im Bildungssystem verstanden (vgl. Prenzel 2010; Gräsel 2010). Die Vermittlung von Wissen im Bildungsbereich stellt dabei einen komplexen und von unterschiedlichen Deutungsweisen geprägten Prozess dar, da das generierte Wissen nicht ohne Weiteres in die Praxis übernommen werden kann (vgl. Blatter/Schelle 2022). Luckmann und Schütz (2012) zufolge zeigt sich darin ein generelles wissenssoziologisches Problem, wonach sich wissenschaftliches Wissen nicht ohne komplexe Übersetzungsprozesse in den Alltag bzw. die Praxis übertragen lassen. Vielmehr bedarf es einer „Rekontextualisierung von Wissensbeständen“ (Fend 2008; Gonser/Zimmer 2020), die an die spezifischen Bedarfe und Bedingungen der pädagogischen Praxis angepasst werden. Diese müssen hierzu jedoch jeweils neu identifiziert werden, um einen erfolgreichen Transfer von Wissen in die Praxis ermöglichen zu können (vgl. Holtappels 2019; Schrader/Hasselhorn 2020).

Dieses klassische Transferverständnis wird nun seit geraumer Zeit zunehmend in Frage gestellt. Zentraler Vorwurf ist, dass diesem ein unidirektionales Verständnis der Bildungswissenschaft als Transfergeberin und der Bildungspraxis als Transferadressatin zugrunde liegt. Folge eines solchen einseitigen Blicks auf die Beziehung von Wissenschaft und Praxis ist dabei häufig, dass Praxisakteur*innen wissenschaftliche Unterstützung ablehnen, da sie negative Erfahrungen mit starken Hierarchien und Asymmetrien gemacht haben (vgl. Bitzan 2008; Schmiedl 2022). Folglich wird immer deutlicher, dass Wissen(schaft)stransfer nur gelingt, wenn beide Seiten als gleichberechtigte Partner*innen ihren Mehrwert aus gemeinsamen Projekten ziehen können (vgl. Penuel et al. 2015; Coburn/Penuel/Farrell 2021).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Ansätze entwickelt. Zentral sind dabei ko-konstruktive Konzepte, in denen auf der Grundlage von engen Kooperationsbeziehungen die Inhalte, Ziele und Wege eines Projekts gemeinsam konstruiert werden (vgl. Bremm et al. 2018). Dabei wird versucht, die Wissensbestände sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis zu nutzen, um Transferwissen in aktiver Zusammenarbeit zu entwickeln.

## 2. Überblick über die Beiträge des Bandes

Monika Gonser und Karin Zimmer entwerfen Transferarbeit in ihrem Beitrag *Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung* als Kontextualisierung wissenschaftlicher Wissensbe-

stände und somit zentralen Bezugspunkt und spezifischen Kern der sogenannten „Third Mission" von Hochschulen. In ihrem Beitrag stellen sie zentrale Definitionen unterschiedlicher Wissensarten zusammen und skizzieren darauf aufbauend unterschiedliche Transfersituationen sowie Herausforderungen an diese und leiten davon zentrale transferrelevante Kompetenzen von Wissenschafts- und Praxisakteuren ab.

Jörg Holle diskutiert in seinem Beitrag *Der Nutzen von Online Self-Assessments für die Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung*, inwieweit Online Self-Assessments (OSA) bislang an Hochschulen angeboten und genutzt werden. Er präsentiert Ergebnisse einer Studie zum Angebot von OSA an Hochschulen sowie der Nutzung dieser Angebote durch Lehramtsstudierende und erörtert Hemmnisse und Potenziale, die OSA für die Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung bergen.

Harald Achilles widmet sich in seinem Beitrag *Rechtliche Vorgaben für Forschung und Datenzugang* ausgehend vom Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftsfreiheit und rechtlichen Vorgaben für die Forschung den rechtlichen Voraussetzungen für Forschung und Datennutzung an Schulen. Anhand der Regelungen in verschiedenen Bundesländern zeigt er zunächst den relevanten rechtlichen Rahmen auf, argumentiert, dass dieser nicht im Gegensatz, sondern in Ergänzung zum Grundsatz der Freiheit wissenschaftlicher Forschung steht, und adressiert schließlich Spezifika der Forschung an/im Kontext von Schulen sowie Fragen des Verfahrens und des Datenschutzes. Hieran zeigt sich, dass die verfassungsrechtlich geschützte Wissenschaftsfreiheit bei schulbezogener Forschung mit dem grundgesetzlich verankerten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag kollidiert, die es im Einzelfall miteinander abzuwägen gilt.

Der Beitrag *Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext – erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin* von Rick Mintrop, Nina Bremm, bildung.komplex und Christiane Kose gewährt einen Einblick in den konkreten Prozess der designbasierten Schulentwicklung. Zusätzlich werden vielfältige und neuartige Methoden präsentiert und mit Abbildungen veranschaulicht. Des Weiteren wird die Rolle der Schulentwicklungsbegleitung analysiert und ihre zentralen Aufgaben werden hervorgehoben.

Carsten Quesel, Michael Mittag und Guido Möser schildern in ihrem Beitrag *Das Nordwestschweizer Bildungsdelphi: Von Herausforderungen auf dem Weg zur „Schule 2030" zu Szenarien der „Schule 2050"*, wie sie eine Delphi-Studie durchgeführt haben, um Vorstellungen über die Zukunft der Schule von 2030 bis 2050 zu sammeln. In einem mehrstufigen Prozess wurden Einschätzungen von einer großen Gruppe eingeholt. Anschließend wurden die Ergebnisse in Workshops diskutiert und abschließend in Gruppendiskussionen vertieft. Zum Schluss des Beitrags wurden die Erkenntnisse in positiven und negativen Szenarien zusammengefasst. Dabei bietet nicht nur das Ergebnis, sondern auch die Gestaltung des Prozesses spannenden Lesestoff.

In seinem Kapitel *Wissenstransfer in komplexen Settings – Zur Rolle von Developmental Evaluation in regionalen Schulentwicklungsnetzwerken* behandelt Sebastian Niedlich die steigende Relevanz von Wissenstransferfragen in der erziehungswissenschaftlichen Debatte, denn traditionell werde Transfer als unidirektionaler Prozess betrachtet, bei dem Wissenschaft Wissen an die Praxis überträgt. Die bisherigen Erfahrungen mit solchen Ansätzen seien jedoch enttäuschend; daher wirft Niedlich einen Blick auf ko-konstruktive Ansätze, die die gemeinsame Wissensentwicklung von Wissenschaft und Praxis betonen. Sein Fokus liegt auf dem Ansatz der Developmental Evaluation, der bisher in der deutschsprachigen Bildungsforschung wenig Beachtung gefunden hat. Der Artikel skizziert Grundlagen der Transferdiskussion, stellt das Konzept der Developmental Evaluation vor und veranschaulicht seine Anwendung anhand eines Schulentwicklungsnetzwerks, bevor er die Bedeutung dieses Ansatzes für die Transferdebatte reflektiert und mögliche zukünftige Forschungsperspektiven aufzeigt.

Anika Duveneck beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Wissenschaftliche Begleitung als Transferarbeit – Große Bedarfe, geringe Anerkennung* mit der Relevanz der Zusammenarbeit von Bildungsakteuren aus Wissenschaft und Praxis für das Gelingen von gesellschaftlichen Reform- und Transformationsprozessen. Sie stellt die Komplexität und die vielfältigen Herausforderungen solcher kooperativer Akteurskonstellationen heraus und betont die Stellung genuiner Transferarbeit als eigenständiges Feld der wissenschaftlichen Forschung, für die angemessene Rahmenbedingungen und innerwissenschaftliche Gratifikationsanreize geschaffen werden sollten.

In ihrem theoretischen Beitrag *Zwischen Praxisbewährung und Theoriekritik. Zur reflexiven Team-Kooperation in Bildungsorganisationen* legt Anke Redecker den Fokus auf Team-Kooperation in Bildungsorganisationen. Unter Berücksichtigung allgemeiner bildungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagen wählt sie einen phänomenologischen Ansatz, um relationales Lernen in Bildungsorganisationen als Subjektivierungsprozess im Spannungsfeld von Dialog und Anerkennung begreifbar zu machen. Sie bezieht ihre Ausführungen sowohl auf Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen Wissenschaft und Praxis und eröffnet damit neue Möglichkeiten der Betrachtung ko-konstruktiver Prozesse in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Christian Bernhard-Skala, Anne Sonnenmoser und Anne-Sophie Tombeil beleuchten in ihrem Beitrag *Digitale Plattformen als Enabler für hybriden Wissenstransfer. Das Entwicklungsprojekt Connect & Collect als Beispiel aus der Arbeitsforschung* die Potenziale digitaler Plattformen für einen hybriden Wissenstransfer. Anhand des Entwicklungsprojekts *Connect & Collect* zeigen sie, wie Wissenstransfer in komplexen Akteurskonstellationen mit Hilfe mediatisierter vernetzter Organisationsumwelten gelingen kann. Sie betonen dabei

die besondere Rolle, die gerade Weiterbildungsorganisationen als ermöglichenden Akteuren in diesen Prozessen zukommen.

Luise Fischer entwirft in ihrem abschließenden Kapitel *Für eine kreative Annäherung zwischen Wissenschaft und kultureller (Bildungs-)Praxis in ländlichen Räumen. Ein spekulativer Ansatz für einen posthumanen Dialog* einen „spekulativen Ansatz“, um aus posthumanistischer Perspektive das gemeinsame Wirken von Forschenden und Praktiker*innen in der kulturellen Bildung zu betrachten. Aus diesem Gedankenexperiment folgert sie die Notwendigkeit, die jeweiligen Rollen und Erwartungsbilder zu reflektieren, neu zu denken und bisherige strikte Grenzen zwischen den Bereichen aufzubrechen und die Bereiche stattdessen als miteinander verwoben zu begreifen.

## Literatur

Bitzan, Maria (2008): Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 336–342.

Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Bremm, Nina/Hillebrand, Annika/Manitius, Veronika/Jungermann, Anja (2018): Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. In: Transfer Forschung – Schule 4, 4, S. 133–141.

Coburn, Cynthia E./Penuel, William R./Farrell, Caitlin C. (2021): Fostering educational improvement with research-practice partnerships. In: Phi Delta Kappan 102, 7, S. 14–19.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gonser, Monika/Zimmer, Karin (2020): Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Begriffsbestimmung und Bestandsaufnahme. In: Gonser, Monika/Zimmer, Karin/Mühlhäußer, Nicola/Gluns, Danielle (Hrsg.): Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Waxmann Verlag GmbH, S. 13–31.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 1, S. 7–20.

Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, 3, S. 274–293.

Luckmann, Thomas/Schütz, Alfred (2012): Strukturen der Lebenswelt. Utb-studi-e-book, Band 2412. Stuttgart: UTB GmbH; UVK.

Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Coburn, Cynthia E./Farrell, Caitlin (2015): Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. In: Journal of Education for Students Placed at Risk 20, 1-2, S. 182–197.

Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 1, S. 21–37.

Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. In: Bildungsforschung 2, S. 1–16.
Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus (2020): Implementationsforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, 1, S. 1–8.

# Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung

*Monika Gonser, Karin Zimmer*

## 1. Einleitung

Die Forderung nach gestaltendem Handeln aus der Wissenschaft in die Gesellschaft hinein wird immer lauter (z.B. Kock 2010; Wissenschaftsrat 2013, 2015, 2016, 2021; Robert Bosch Stiftung 2021; Maasen/Sutter 2022; Bundesministerium für Bildung und Forschung k.A.). Dies kommt zum Ausdruck in einer gestiegenen Anzahl von Förderprogrammen wie der „Innovativen Hochschule" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (siehe https://www.innovative-hochschule.de), aber auch in der unter dem Begriff der ‚Third Mission' laufenden, insbesondere wissenschaftsinternen Diskussion darum, welche Funktion die Wissenschaft neben Forschung und Lehre in der Gesellschaft erfüllt und wie der wissenschaftliche Auftrag sowohl theoretisch als auch praktisch auszugestalten ist (Henke/Pasternack/Schmid 2016). Insbesondere im Kontext der Nachhaltigkeit und der Regionalentwicklung zeichnet sich ab, dass Hochschulen immer strategischer als gesellschafts(mit)gestaltende Akteure fungieren.

Gleichzeitig bleibt die Debatte darum, was eigentlich genau Inhalt der sogenannten Third Mission von Hochschulen ist und wie sie sich gegenüber intersektoralen Verschränkungen zwischen nicht-wissenschaftlichen Einrichtungen abgrenzt, unklar und wird nicht disziplinenübergreifend diskutiert. Die Autorinnen dieses Beitrags haben sich deswegen bereits in Gonser/Zimmer (2020) mit der Frage auseinandergesetzt, was Inhalt eines gestaltenden Anspruchs der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft sein kann und wie sich darauf aufbauend die Begriffe ‚Third Mission' und ‚Transfer' sowohl verknüpfen als auch gegeneinander abgrenzen lassen. Unter Third Mission wird dabei die neben Forschung und Lehre dritte Säule der Wissenschaft bezeichnet, die Aktivitäten und Prozesse mit Gesellschaftsbezug charakterisiert, welche sich nicht direkt aus den Inhalten von Forschung und Lehre ergeben (Gonser/Zimmer 2020: 14; vgl. auch Roessler/Duong/Hachmeister 2015). Transfer wird hier als Bereitstellung und Rekontextualisierung von Wissensbeständen für und in nicht-wissenschaftliche Bereiche der Gesellschaft gefasst und stellt da-

mit den wissenschaftlichen und spezifischen Kern von Aktivitäten im Rahmen einer Third Mission dar (Gonser/Zimmer 2020: 14ff.; nächster Abschnitt dieses Texts).

Der vorliegende Beitrag baut auf den damals vorgenommenen Konzeptualisierungen auf und entwickelt sie weiter. Wenn wissenschaftlich fundierte Wissensbestände den spezifischen und prägenden Kern von Third Mission Aktivitäten darstellen und Transfer im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, ist es wichtig, besser zu verstehen, welche Wissensbestände hier eigentlich transferiert werden und welche Kompetenzen sowohl auf Seiten der Wissenschaft als auch der Praxis notwendig sind, um Transfer im Sinne einer Third Mission erfolgreich zu gestalten. Diese Fragen werden im Folgenden unabhängig vom konkreten Inhalt des Wissenstransfers, d.h. unabhängig von akademischer Disziplin oder spezifischem Praxisbereich erörtert. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von grundlegenden Rahmensetzungen über Förderung, Kooperation und Ausbildung relevant, um in der Folge systematisch fundierte Entscheidungen über je spezifische Inhalte, Konzepte und Formalia treffen zu können. Dazu werden im nächsten Abschnitt die Konzeptualisierungen von ‚Third Mission‘ und ‚Transfer‘ aus Gonser/Zimmer (2020) zusammengefasst. Im darauffolgenden Abschnitt wird näher beleuchtet, welche Wissenstypen im Rahmen des Transfers zwischen Hochschule und Praxis eine Rolle spielen, bevor der Transferprozess selbst analytisch in den Blick genommen und auf relevante Kompetenzen für gelingenden Transfer eingegangen wird. Abschließend werden die Schlussfolgerungen des vorliegenden Beitrags hinsichtlich transferrelevanter Kompetenzen von Wissenschafts- und Praxisakteuren zusammengefasst.

## 2. Definitionen und Kontext von Transfer

‚Third Mission‘ ist als ein „Sammelbegriff für alle gesellschaftsbezogenen Hochschulaktivitäten […] vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft“ (Roessler et al. 2015: 5) zu verstehen. Neben der ‚First Mission‘, der Lehre, und der ‚Second Mission‘, der Forschung, sind alle gesellschaftsbezogenen Aktivitäten des wissenschaftlichen Systems, also auch außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und seiner Akteure zu verstehen, die in den beiden erstgenannten Bereichen nicht inhaltlich aus dem Forschungs- oder Lehrgegenstand folgen. Dabei haben wir in Gonser/Zimmer 2020 detailliert dargestellt, warum Third Mission und Transfer keine deckungsgleichen Begriffe sind und fassen das für das Ziel dieses Beitrags zusammen: Third Mission enthält Aspekte, die sich nicht oder nur undeutlich auf Lehre und Forschung beziehen wie beispielsweise ehrenamtliches Engagement von Mitarbeiter*innen oder die Öffnung von Infrastruktur für nichtwissenschaftliche Akteure. Der Begriff

Transfer grenzt seinen Geltungsbereich enger ein und beinhaltet laut Henke et al. (2016) zunächst die Bereitstellung von Wissen für die Praxis, also generell gesprochen die Bereitstellung wissenschaftlich erarbeiteten Wissens in einem nicht-wissenschaftlichen Kontext. Diese Definition lässt jedoch zwei analytisch relevante Annahmen aus dem Blick, die aus theoretischer Sicht die Reflexion von Wissensweitergabe in modernen Gesellschaften sinnvoll ergänzen. Diese sind

- die systemtheoretische Annahme einer für moderne Gesellschaften typischen funktionalen Ausdifferenzierung (Schimank 2007)
- und die wissenstheoretische Annahme der sozialen Konstruiertheit von Wissen (Berger/Luckmann 2018).

Unter funktionaler Ausdifferenzierung ist die autopoetische Aufgliederung der Gesellschaft in Funktions- oder Teilsysteme zu verstehen, die jeweils für die Gesellschaft eine spezifische Funktion erfüllen, wie etwa die Bereitstellung von ‚wahrem' Wissen durch das Funktionssystem Wissenschaft oder die Erarbeitung tragfähiger kollektiver Entscheidungen durch das Funktionssystem Politik. Hierbei wird deutlich, dass sich im Hinblick auf den Begriff Transfer die sogenannte Praxis in mehrere Funktionssysteme aufteilt, wie etwa Politik, Verwaltung, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft. Hinter der sozialen Konstruiertheit von Wissen verbirgt sich die Annahme, dass Wissen in seinem Zuschnitt, seiner Interpretation und seiner Bewertung immer perspektivenabhängig ist und geteiltes Wissen erst durch soziale Interaktion und Gestaltung entsteht.

Für eine gesellschaftsbezogene Bereitstellung von Wissen nach Henke et al. (2016) genügt es aufbauend auf diesen beiden Annahmen nicht, Transfer als die unidirektionale Weitergabe wissenschaftlich fundierten Wissens zu konzipieren. Um von einem sinnvollen Gesellschaftsbezug und damit im weitesten Sinne einem wissenschaftlichen Nutzen für die Gesellschaft auszugehen, muss die Perspektivität von Wissen reflektiert werden, Wissenschaft und Praxis müssen ihre unterschiedlichen Wissensbestände zusammenfügen und damit in der o.g. Terminologie Transferwissen gemeinsam konstruieren. Das bedeutet, dass in Ergänzung zu Henke et al. (2016) unter Transfer die Bereitstellung, Rekontextualisierung und Entwicklung von wissenschaftlich fundiertem Wissen in der Praxis gefasst wird, wobei hier unter ‚Praxis' in einem weiten Sinne alle nicht-wissenschaftlichen Bereiche der Gesellschaft verstanden werden, also beispielsweise auch die Öffentlichkeit ganz allgemein. Transfer wird damit als ein im Teilbereich der Third Mission angesiedelter Vorgang verstanden, der sich durch die Kooperation mit wissenschaftsexternen Akteuren und die Bezugnahme auf gesellschaftliche Bedürfnisse auszeichnet, dabei jedoch nicht den herkömmlichen Leistungserbringungen in Forschung und Lehre zuzuordnen ist (Henke et al. 2016: 15ff.).

Im Verständnis des vorliegenden Textes wird eine Beteiligung sowohl von wissenschaftlichen als auch von nicht-wissenschaftlichen Akteuren am Transferprozess vorausgesetzt. Ein Austausch von Wissen ohne Beteiligung der Wissenschaft fällt nicht unter die vorliegende Definition, genauso wenig wie ein Austausch nur von wissenschaftlichen Akteuren, z.B. aus verschiedenen akademischen Disziplinen. Akteure aus Medien, Wirtschaft, dem öffentlichen Sektor, der Zivilgesellschaft und der Kultur sind wichtige Partner der Wissenschaft im Transfer. Nicht nur der Austausch von Wissen, sondern auch der Austausch von Fragestellungen, Problematiken und ähnlichem aus der Praxis in die Wissenschaft wird dabei als Transfer gefasst, es wird also zwingend von einem multidirektionalen Verständnis von Transfer ausgegangen. Damit wird Transfer nicht nur als Impuls von Hochschulen in die Gesellschaft verstanden. Vielmehr werden darunter auch alle Ansätze kooperativer (partizipativer, transdisziplinärer und dialogisch angelegter) Forschung (Defila/DiGiulio 2019), wie auch die Entwicklung, die fokussierte Beratung von Akteuren oder Akteursgruppen, die wissenschaftsbasierte Bildung, Lehre und Weiterbildung, sowie die Wissenschaftskommunikation mit der breiteren Öffentlichkeit gefasst.

Abgeleitet aus dieser Konzeptualisierung von Transfer und in Anlehnung an die Grundsatzpapiere der Hochschulrektorenkonferenz (2017) und des Pakts für Forschung und Innovation (III 2015/2016 sowie IV 2021-2030) werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags drei Kategorien von Transfer unterschieden (siehe auch Gonser/Zimmer 2020): Als Wissenschaftskommunikation wird vor allem die Kommunikation wissenschaftlich fundierten und zielgruppenspezifisch aufbereiteten Wissens aus der Wissenschaft in die Praxis verstanden, es handelt sich also in erster Linie um einen Informationsprozess. Ein stärker konsultativer Prozess liegt in den o.g. Modellen der z.B. politikwissenschaftlichen oder soziologischen Beratung und auch der partizipativen Forschung vor, während zumindest idealtypisch in der transdisziplinären Forschung nach Defila/DiGiulio (2019) ein gemeinsam bestimmter Prozess von Ko-Design und Ko-Produktion durchlaufen wird.

## 3. Wissenstypen und Transfergeschehen

Um detaillierter über das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis im Transfergeschehen und beiderseitig notwendige Kompetenzen mit dem Ziel eines gelingenden Transfers nachdenken zu können, ist es zunächst hilfreich zu reflektieren, welche unterschiedlichen Wissenstypen durch Wissenschaft und Praxis eingebracht werden und welche Erwartungshaltungen an den Transfer bestehen (für eine Zusammenfassung siehe Abb. 1). Dazu wird zunächst der Versuch gemacht, Typen wissenschaftlichen Wissens und Typen von Praxiswissen zu be-

schreiben, um dann darauf einzugehen, mit welcher Wissens- und Erwartungsperspektive Wissenschaft und Praxis in die Transfersituation eintreten.

*Was ist wissenschaftlich fundiertes Wissen?* – Der vorliegende Text folgt einer Definition von Nuissl (2002: 41) zur Beschreibung wissenschaftlichen Wissens: „Ganz allgemein gesprochen ist (wissenschaftliches Wissen) das Wissen, das aufgrund wissenschaftlicher Methoden entstanden ist und dessen „Wahrheitsgehalt“ nachgewiesen ist. Wissenschaftliches Wissen setzt wissenschaftliche Methodik voraus, die wiederum zum identitätsstiftenden Kern wissenschaftlicher Disziplinen gehört.“ Wissenschaftliches Wissen kann also als durch spezifische Methoden besonders erhärtet betrachtet werden; es unterscheidet sich von anderen Wissensformen durch eine stärkere Systematisierung und Referenzierung im Rahmen bereits bestehender – ebenfalls in besonderem Maße erhärteter – Wissenssysteme. Die spezifische wissenschaftliche Methode der Wissensfundierung variiert je nach Disziplin und drückt sich nicht zuletzt in disziplinären methodischen Kulturen aus. Disziplinenübergreifend wird an sie jedoch immer ein im wissenschaftlichen Peer-Prozess nachzuweisender Qualitätsanspruch von beispielsweise Intersubjektivität, Reliabilität und Validität des Erhebungsansatzes gestellt.

Wissenschaftlich fundiertes Wissen lässt sich aber nicht nur über methodisch-qualitative Ansprüche an seine Erhebung differenzieren, sondern auch durch die Modalität seiner Aussagekraft. Lys (1997) unterscheidet hier zwischen System-, Orientierungs- und Transformationswissen. Systemwissen beantwortet die Frage nach dem, was ist, beschreibt also den Aufbau und die systematischen Wechselwirkungen in der Welt, die uns umgibt und beinhaltet damit aus wissenschaftlicher Sicht vor allem disziplinär geordnete Grundlagenforschung, die vergleichsweise wenig adaptiert in der Wissenschaftskommunikation eine große Rolle spielen kann. Orientierungswissen legt den Schwerpunkt auf die Darstellung davon, was sein kann, also auf die Erläuterung unterschiedlicher möglicher Szenarien und eignet sich deswegen für die Praxis auch als Prognosegrundlage. Die Wissensformen wissenschaftlich fundierten Wissens lassen sich nicht trennscharf abgrenzen, die spezifische Relevanz von Orientierungswissen für die Praxis und dessen Heranziehung beispielsweise für Beratungsprozesse ist jedoch deutlich. Zudem kann von seinem Einsatz an Schnittstellen zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und der Praxis ausgegangen werden. Transformationswissen schließlich stellt Wissen dazu bereit, wie sich ein Übergang von einem Praxiszustand zu einem anderen erreichen lässt, liefert also sozial robustes, d.h. erprobtes Wissen und ist häufig forschungsstrategisch transdisziplinär ausgerichtet. Das bedeutet, dass Praxisakteure über den gesamten Forschungsprozess eingebunden und forschungsstrategisch relevante Fragen im Idealfall gemeinsam gefällt werden.

Zentral für wissenschaftlich fundiertes Wissen über System-, Orientierungs- und Transformationswissen hinweg ist der Fokus auf die Feststellung

von Kausalitäten, die sich methodisch in unterschiedlichem Ausmaß erhärten lassen. In Abhängigkeit davon, welche Wissensform insbesondere bereitgestellt werden soll, werden für den Transfer aufbereitete Produkte in unterschiedlicher Häufigkeit herangezogen, eine trennscharfe Bezugnahme des Abrufs von wissenschaftlich systematisiertem Wissen über Instrumente und Methoden, Modelle und Konzepte oder Verfahren und Strategien in Abhängigkeit der Wissensform ist jedoch auch hier nicht möglich (Lys 1997; Nuissl 2002).

*Wodurch zeichnet sich Praxiswissen aus?* – Aufbauend auf Gräsel (2019) und Braunisch/Knoblauch (2019) wird im vorliegenden Beitrag unter Praxiswissen das Wissen verstanden, das im Praxisprozess erworben wird und das sich nicht durch methodisch geleitete wissenschaftliche Bewährung, sondern durch subjektive Wahrnehmung, Plausibilität und Outcome erhärtet. Auch Praxiswissen lässt sich nach unterschiedlichen Erkenntnismodalitäten unterscheiden, jedoch steht hier im Zentrum nicht die Bewährung durch methodisch reflektierte systematisch eingeordnete Kausalität, sondern durch plausibilisierte, subjektiv fokussierte Funktionalität.

Entsprechend lässt sich Kontextwissen für die Praxis als relevanter Wissensbestand herausarbeiten, also das Wissen um Begleitumstände, die im spezifischen Fall eine Rolle spielen für Wahrnehmung, Entwicklung und Wirkung eines Sachverhaltes und die Frage beantworten, wie sich eine Situation gestaltet. Kontextwissen unterliegt dabei häufig eher intuitiven, subjektiven und weniger systematischen Einordnungen. Kontextwissen, Erfahrungs- und Anwendungswissen als die drei relevanten Erkenntnismodalitäten von Praxiswissen sind jedoch nicht rein subjektiv geprägt. Zwar zeichnen sie sich durch eine größere Perspektivität aus als wissenschaftlich fundiertes Wissen, da sie in geringerem Maße methodisch-disziplinär eingeordnet und dadurch objektiviert werden. Das Praxiswissen richtet sich – systemtheoretisch betrachtet – jedoch nach den o.g. Funktionalitäten gesellschaftlicher Teilsysteme und dem Problemlösungsanspruch, dem Praxiswissen unterliegt, d.h. es richtet sich an der Frage aus, welcher Outcome durch seinen Einsatz erreicht wird und ob dieser die erwartete gesellschaftliche Funktion erfüllt oder nicht. Insbesondere Erfahrungswissen lässt sich anhand der Frage unterteilen, was bisher (nicht) funktioniert hat. Der entsprechende Wissensbestand wird danach geordnet und zum Praxishandeln herangezogen. Anwendungswissen schließlich fokussiert den Anwendungsprozess und nimmt die Frage in den Blick, wie in einem spezifischen Anwendungsprozess vorzugehen ist.

Praxiswissen zeichnet sich nicht nur durch eine stärkere Perspektivität und eine Orientierung an Funktionalität aus, sondern auch durch einen relevanten Anteil an ausschließlich implizit vorhandenem Wissen – da das Explizieren von Wissen an vielen Stellen erst durch ein wissenschaftliches Vorgehen erfolgt. Implizites Wissen ist nicht auf Anhieb abruf- und berichtbar wie etwa leibliches, also körperlich eingeprägtes Wissen, habitualisiertes Wissen oder Routinewissen. Auch die Praxis arbeitet mit den bereits oben erwähnten Wis-

sensprodukten wie Strategien oder Konzepten und greift dabei häufig auf wissenschaftlich systematisiertes Wissen zurück. Als ureigenes praktisches, weil anwendungsbasiertes Wissen lassen sich daneben Brückenannahmen und Heuristiken herausarbeiten und auch das Wissen um Kontextkonflikte entsteht häufig erst durch die praktische, nicht kontrollierte und in komplexen Situationen stattfindende Anwendung.

| **Wissenschaft**<br>(unterteilt in Disziplinen) | **Praxis**<br>(akzentuiert Funktionslogiken) |
|---|---|
| Wissensbestände (nach Lys 1997, Anand Pant 2016, Baumert 2016) | |
| Systemwissen | Kontextwissen |
| Orientierungswissen | Erfahrungswissen |
| Transformationswissen | Anwendungswissen |
| Im Fokus des Transfers (nach Neidhardt et al. 2008, eigene Ergänzungen) | |
| Abgegrenztes Bedingtheitswissen aus spezifischen epistemischen Kulturen | Problemlösungserwartung vor dem Hintergrund teils impliziten, funktional akzentuierten Situationswissens |
| Experimentell ausgerichtet, komplexitäts- oder erfahrungsorientiert | Erwartet wird technisches Wissen, Orientierungs- und Bewertungswissen, problemorientiertes Wissen |

Abb. 1. Wissenschafts-Praxis-Verhältnis im Transfergeschehen

*Wie gestaltet sich die Transfersituation?* – Aufbauend auf Neidhardt et al. (2008) lässt sich die Transfersituation damit wie folgt zusammenfassen (vgl. Abb. 1, unterer Teil): Transfer erfolgt in Situationen, in denen sich ein zu lösendes Problem in der Praxis stellt. Dabei verfügt die Wissenschaft insbesondere über abgegrenztes, sich auf bestimmte Expertisefelder beziehendes Bedingtheitswissen in Form von System-, Orientierungs- und Transformationswissen. Die wissenschaftlichen Disziplinen, die durch epistemische Kulturen geprägt sind, pflegen einen unterschiedlichen Umgang mit Unwissen und versuchen, diesem in disziplinentypischen methodischen Ansätzen Erkenntnis abzuringen, beispielsweise – wie die Physik – experimentell oder – wie die qualitative Sozialforschung – komplexitätsorientiert. Transfer folgt dabei keiner inneren wissenschaftlichen Logik, eine Transferorientierung wird entweder durch persönliche Motivation oder durch Anreizsetzungen von außen, beispielsweise über Förderbedingungen, angeregt. Auch innerhalb der Wissenschaft variiert der spezifische Impuls, ein konkretes Problem zu lösen, und lässt zu je unterschiedlichen Transferkanälen – Wissenschaftskommunikation, Be-

ratung oder transdisziplinäre Forschung – greifen. In der Praxis kann das Problembewusstsein ebenfalls variieren, insbesondere die zuständige politische Ebene – also Bund, Land oder Kommune – dürfte relevant dafür sein, ob eher Einzelfallarbeit oder die Bearbeitung eines gesamtgesellschaftlichen Problems in den Blick genommen wird. Die Praxis verfügt über teils implizites, teils funktional akzentuiertes Kontext-, Erfahrungs- und Anwendungswissen und stellt die Erwartung an die Wissenschaft, für das zu lösende Problem (technisches) Orientierungswissen bereitzustellen.

*Herausforderungen der Transfersituation* – Sowohl die ausreichende Konturierung einer Problemlösungserwartung, als auch die Erarbeitung eines Überblicks über Wissensbestände und ein Verständnis für typische wissenschaftliche Aufbereitungsformen stellen für Praxis- und Wissenschaftsakteure eine relevante Herausforderung dar. So gibt es etwa in der Wissenschaftskommunikation häufig gar keinen Ort für einen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis darüber, welche Wissensbestände in welcher Aufbereitungsform relevant sein könnten. Darüber hinaus spielen aber auch andere Herausforderungen eine Rolle wie die Tatsache, dass Transfer häufig nicht oder nur für die Wissenschaft mit Ressourcen hinterlegt wird oder Transfer bislang kein Qualifikationskriterium in wissenschaftlichen Karrieren darstellt und damit der Anreiz fehlt, sich auf Seiten der Wissenschaft damit zu befassen. Nicht nur die bereits genannte Domänenspezifizität von Expertenwissen, die von außen schwer zu umreißen ist und das dementsprechend kategoriale, nicht vom Einzelfall ausgehende wissenschaftliche Wissen können ein Problem darstellen. Mit dem Status der Wissenschaft kann auch ein bestimmtes, die Praxis unterordnendes Machtgefälle und ein Rollenverständnis einhergehen, das einen unvoreingenommenen problemlösungsorientierten Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis erschwert. Üblicherweise sind in bestehenden Transferprojekten wenig Zeit und keine finanziellen Ressourcen für das Verständnis der je eigenen Rollen von Wissenschafts- und Praxispartnern und für die Herstellung von Common Ground vorgesehen, was auch die Erklärung und Abstimmung von Fachsprache und –begriffen sowohl seitens der Wissenschaft als auch seitens der Praxis erschwert. Disziplinäre oder funktionsakzentuierte Perspektivität und die Existenz intuitiver Laientheorien, die erst expliziert werden müssen, wurden zu Beginn des dritten Abschnitts bereits angesprochen (Bromme/Jucks/Rambow 2003).

# 4. Transferrelevante Kompetenzen von Wissenschafts- und Praxisakteuren

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass unterschiedliche Transfererwartungen, Wissensmodalitäten, Kulturen und Logiken, die für Wissenschafts- und Praxisakteure gelten, zu unterschiedlichen Herausforderungen im Transfergeschehen führen. Im Folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, aus den beschriebenen Transfersituationen und ihren Herausforderungen Transferkompetenzen und Umsetzungsansätze zu entwickeln, die für Wissenschafts- und Praxisakteure zentral sind (im Überblick in Abb. 2 dargestellt). Dabei wird unterschieden, ob Transfer vor allem im Rahmen der Wissenschaftskommunikation, der Beratung oder der kooperativen Forschung stattfindet. Die ausgeführten Kompetenzen und Umsetzungsansätze sollten dabei additiv und aufeinander aufbauend verstanden werden.

*Wissenschaftskommunikation* – In der meist monodirektional aus der Wissenschaft in die Praxis stattfindenden Wissenschaftskommunikation geht es vor allem darum, die disziplinären und funktionalen Logiken des/der Kommunizierenden und des/der Rezipierenden zu verstehen und abwägen sowie bewerten zu können, welche Wissensbestände relevant sind, welche methodisch bedingte Aussagekraft diese haben und welche Übersetzungs- und Integrationsarbeit für Wissenschaft und Praxis notwendig sind, um Fakten und Aussagekraft jeweils stimmig zu übertragen. Hierzu ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie, sowie die Reflexion von Funktionslogiken und Organisationskulturen bereits während der Ausbildung fachunabhängig hilfreich. Für eine professionelle Transferhaltung sollten außerdem Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung, wie auch der Forschungs- und Anwendungsethik reflektiert werden können. Einrichtungen der Wissenschaftskommunikation spielen als Broker von wissenschaftlichem Wissen eine relevante Rolle, hier ist es notwendig, diese erkennen und in ihrer fachlichen Ausrichtung und ihrer Qualität beurteilen zu können.

*Beratung* – In den meist bidirektional ausgelegten Beratungsprozessen herrscht heute ein pragmatischer Beratungsansatz (Kevenhörster 2021) vor: Wissenschaft und Praxis konstruieren gemeinsam ein Wissens- und Handlungskonzept im Laufe des Beratungsprozesses. Dazu bedarf es zunächst der Darstellung bestehender Wissensbestände und der anschließenden Reflexion der unterschiedlichen Perspektiven und Rollen, die im Beratungsprozess eine Rolle spielen. Insbesondere die Transparenz, das Explizieren und Zusammentragen von Wissen im Rahmen von beispielsweise Fact Finding Prozessen wie der Delphimethode sowie eine integrative Moderation, die die Handlungsfähigkeit der Akteure stärken will, erscheinen hierbei besonders relevant (Ansell/Gash 2007).

| Transfer-kategorie | Direktio-nalität | Kompetenzen | | Umsetzung | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Wissen-schafts-kommu-nikation | Meist mono-direktional | *Integrationskompetenz*<br>• Bewertungskompetenz<br>• Abwägungskompetenz<br>• Übersetzungs- und Integrationskompetenz (Gräsel 2019: 5-7, eigene Ergänzungen) | ↔ | *Integrationsarbeit*<br>• Wissenschaftstheorie und Reflexion von Funktionslogiken und Organisationskulturen bereits in der Ausbildung<br>• Thematisierung und Reflexion von gesellschaftlicher Verantwortung, Forschungs- und Anwendungsethik<br>• Professionelle Haltungsarbeit (Gonser/Zimmer 2020, eigene Ergänzungen) | → | |
| | | + | | + | | |
| Beratung | Meist bi-direktional | *Konstruktionskompetenz*<br>• (Re)Systematisierung und Explizierung von unterschiedlichen Wissensbeständen<br>• Reflexion von Perspektivität<br>• Rollenklärung und entsprechende Kommunikation<br>• Kooperative Problem-definition und Lösungs-findung (Kramer/Prediger 2019, eigene Ergänzungen) | ↔ | *Konstruktionsarbeit*<br>• Fact Finding Prozesse, Wissensmessen und Wissensbilanzierung etc.<br>• z.B. Delphimethode, Arbeit an boundary objects<br>• Erwartungsabfrage und -zusammenführung<br>• Explizite Rollenverteilung und kontinuierliche Reflexion (insbesondere über Moderation) (Ansell/Gash 2007, Defila/DiGiulio 2019, eigene Ergänzungen) | → | Entwicklung von Qualitäts-kriterien etc. für Transfer-leistungen |
| | | + | | + | | |
| Ko-operative Forschung | Meist multi-direktional | *Kooperationskompetenz*<br>• Schaffung, Aufrecht-erhaltung und Reflexion von transdisziplinären Forschungssystemen (Defila/DiGiulio 2019, Schäpke et al. 2017, eigene Ergänzungen) | ↔ | *Kooperationsarbeit*<br>• Längere Planungsvorläufe<br>• Bewusste Vertrauensarbeit (z.B. häufigere Treffen, kleinere Vorabprojekte)<br>• Strategische Planung z.B. über Designprinzipien, Szenario-techniken, Visionsentwicklung<br>• Formalisiertes Commitment und Zielabstimmung (Defila/DiGiulio 2019, eigene Ergänzungen) | → | |

Abb. 2: Transferrelevante Kompetenzen von Wissenschafts- und Praxisakteuren

*Kooperative Forschung* – Der Begriff der kooperativen Forschung beinhaltet einerseits die transdisziplinäre, sozial- und naturwissenschaftlich ausgerichtete Forschung im breiten Sinne, die vor allem in der Nachhaltigkeitsforschung aktuell den Forschungsprozess von Anfang mit Praxisakteuren gemeinsam gestaltet, Modelllösungsansätze entwickelt und auf ihre Übertragbarkeit hin prüft. Ansätze der Bildungsevaluation, die Praxisakteure einbinden, werden hier ebenso als ein Ausschnitt dieser transdisziplinären Forschung verstanden. Beywl und Künzli-David (2020) bezeichnen diesen Forschungstyp auch als instrumentell-inklusive Forschung, grenzen aber transdisziplinäre Forschung von Bildungsevaluation im Hinblick auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn vs. wissenschaftlichen Dienstleistungsauftrag ab (ebd.: 63). Kooperative Forschung ist meist multidirektional ausgerichtet: es lässt sich dabei nicht von einem einfachen Transferprozess sprechen, vielmehr muss von der Herausbil-

dung eines Transfersystems ausgegangen werden, in dem an den unterschiedlichsten Stellen und zwischen den unterschiedlichsten Akteuren Transferwissen ausgetauscht wird. Da sich ein entsprechendes System meist nicht hierarchisch-linear steuern lässt, sondern sich eher in netzwerkartigen Strukturen etabliert (z.B. Goldsmith/Eggers 2004), spielen das Vertrauen der Akteure zueinander wie auch die Einigung auf zentrale Ziele und Perspektiven des Projekts, die für die einzelnen Akteure dann handlungsleitend werden, häufig eine zentrale Rolle für gelingende Transferarbeit. Aufgebaut und getragen wird dieses Vertrauen durch eine Forschungshaltung „auf Augenhöhe“ ebenso wie ein „differenziertes Verständnis der Eigenlogiken der jeweiligen Referenzsysteme (Forschung und Praxis) sowie der je spezifischen Leistungsfähigkeiten und der Grenzen der jeweiligen Expertise bzw. Kompetenzen“ (Beywl/Künzli David 2020: 62).

# 5. Ausblick

Der Beitrag macht den Versuch, aufbauend auf einer Definition von Transfer als Rekontextualisierung von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis idealtypische Transfersituationen und Herausforderungen zu beschreiben und relevante Kompetenzen von Wissenschafts- und Praxisakteuren herauszuarbeiten. Dabei wird deutlich, dass Transferkompetenz im Sinne einer Integrations-, Konstruktions- und Kooperationskompetenz und das dazu notwendige methodische Wissen bislang nicht Teil der üblichen akademischen Ausbildungsgänge ist. Entsprechend fehlt auch vielerorts noch der Diskurs zu Qualitätskriterien von Transferprozessen und es sind erst wenige Methodensammlungen und -vergleiche dazu zu finden. Der Beitrag versteht sich als ein Aufruf, diese Leerstellen zu füllen, entsprechende Kompetenzen, Methoden und Diskurse zu entwickeln und sie in die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung aufzunehmen.

# Literatur

Ansell, Chris/Gash, Alison (2007): Collaborative Governance in Theory and Practice. In: Journal of Public Administration Research and Theory 18 (4), S. 543–571. DOI: 10.1093/jopart/mum032.

Baumert, Jürgen (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien

zwischen Wissenschaft und Politik. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft 19, S. 215–253.

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2018): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 27. Aufl. Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Beywl, Wolfgang/Künzli David, Christine (2020): Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell-inklusiver Forschung für Pädagogische Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38(1), S. 54-66.

Braunisch, Lilli Alexa/Knoblauch, Hubert (2019): Wissenssoziologische Ansätze der Innovationsforschung. In: Blättel-Mink, Birgit/Schulz-Schaeffer, Ingo/Windeler, Arnold (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 336–348.

Bromme, Rainer/Jucks, Regina/Rambow, Riklef (2003): Wissenskommunikation über Fächergrenzen: Ein Trainingsprogramm. In: Wirtschaftspsychologie 3, S. 94–102.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (k.A.): Exzellente und innovative Wissenschaft benötigt die Gesellschaft. https://www.horizont2020.de/einstieg-wg.htm (Zugriff: 28.07.2023)

Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.) (2019): Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Goldsmith, Stephen/Eggers, William (2004): Governing by Network. The New Shape of the Public Sector. Washington D.C.: Brookings Institution.

Gonser, Monika/Zimmer, Karin (2020): Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Begriffsbestimmung und Bestandsaufnahme. In: Gonser, Monika/Zimmer, Karin/Mühlhäußer, Nicola/Gluns, Danielle (Hrsg.): Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Bielefeld: Waxmann, S. 13–32.

Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, Christian (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, Bd. 22. 22 Bände. München: Springer Nature (Jahrbuch Grundschulforschung), S. 2–11.

Henke, Julius/Pasternack, Per/Schmid, Sarah (2016): Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation (HoF-Handreichungen 8), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2016.

Hochschulrektorenkonferenz (2017): Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 14. 11. 2017. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen/(Zugriff: 12. 04. 2023)

Kevenhörster, Paul (2021): Politikberatung. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 8., aktual. Aufl. Heidelberg: Springer VS 2021, S. 720–727.

Kock, Klaus (2010): Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Arbeitspapier 201. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_201.pdf (Zugriff: 28.07.2023)

Kramer, Jürgen; Prediger, Susanne (2019): Das DZLM – forschungsbasierter Transfer mit drei Strategien. DACH Seminar. DZLM, 19.03.2019. https://dach-seminar.org/wp-content/uploads/2019/05/Prediger_Kramer_DACH_2019_Potsdam_WS_2_1-1.pdf (Zugriff: 28.07.2023)

Lys, Jon-Andri (1997): Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel – Wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden. Bern: Pro-Clim, Forum für

Klima und Global Change, Schweizerische Akademie der Naturwissenschaften SANW.

Maasen, Sabine/Sutter, Barbara (2022): Wissenschaft und Gesellschaft: Neues zur Vertragsgestaltung. Bundeszentrale für Politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaft-oeffentlichkeit-demokratie-2022/509593/wissenschaft-und-gesellschaft-neues-zur-vertragsgestaltung/ (Zugriff: 28.07.2023)

Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich (2008): Zur Einführung. In: Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 9–38.

Pakt für Forschung und Innovation (2015/2016): Pakt für Forschung und Innovation – Fortschreibung 2016–2020 (PFI III). https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/PFI-III-2016-2020.pdf (Zugriff: 12. 04. 2023)

Pakt für Forschung und Innovation IV in den Jahren 2021-2030. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/PFI-IV-2021-2030.pdf (Zugriff: 12. 04. 2023)

Pant, Hans Anand (2016): Scaling-up, Transfer, Transformation – Wie kommt „Best Practice“ in die Fläche? 22. EMSE Fachtagung. Salzburg, 30.06.2016. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/tagungsmaterial/EMSE-22_Pant_Vortrag_sent.pdf (Zugriff: 28.07.2023)

Robert Bosch Stiftung (2021): Wissenschaft in der Gesellschaft. https://www.bosch-stiftung.de/de/thema/wissenschaft-der-gesellschaft (Zugriff: 28.07.2023)

Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft. Arbeitspapier Nr. 182. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf (Zugriff: 28.07.2023)

Schäpke, Niko/Stelzer, Franziska/Bergmann, Matthias/Singer-Brodowski, Mandy/Wanner, Matthias/Caniglia, Guido/Lang, Daniel (2017): Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand. ETSR Discussion papers in Transdisciplinary Sustainability Research, Leuphana Universität, Lüneburg. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/professuren/transdisziplinaere-nachhaltigkeitsforschung/files/Diskussionspapier_Reallabore_im_Kontext_transformativer_Forschung_Schaepke_et_al.pdf (Zugriff: 28.07.2023)

Schimank, Uwe (2007): Elementarie Mechanismen. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–45.

Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Drs. 3228-13. Köln/Bielefeld. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.html (Zugriff: 28.07.2023)

Wissenschaftsrat (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier Drs. 4594-15. Stuttgart. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html (Zugriff: 28.07.2023)

Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier Drs. 5665-16. Weimar. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html (Zugriff: 28.07.2023)

Wissenschaftsrat (2021): Wissenschaftskommunikation. Positionspapier Drs. 9367-21. Kiel. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.html (Zugriff: 28.07.2023)

# Der Nutzen von Online Self-Assessments für die Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung

*Jörg Holle*

## 1. Einleitung

Spätestens seit der ersten PISA-Studie 2001 hat sich der Professionalisierungsdruck auf die Lehrkräfte und Akteur*innen in der Lehrkräftebildung enorm erhöht (Feldmann/Mattiesson 2016: 34). Angehende Lehrkräfte sollten die Standards der Lehrerbildung (KMK 2004) nicht nur kennen, sondern auch erfüllen. Hochschulen sind gleichermaßen damit beschäftigt, diesen Anforderungen gerecht zu werden und die Standards in Module zu gießen. Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung ist also ein symbiotischer Prozess. Dieser beginnt teilweise schon vor Aufnahme des Studiums, sogar vor der Bewerbung für das Lehramtsstudium, nämlich bei der Studienorientierung. Für die Lehrkräftebildung sprach die Kultusministerkonferenz (KMK) (2013) in ihrer Empfehlung zur Eignungsabklärung u.a. von Online Self-Assessments (OSA), die vor Aufnahme des Studiums als Entscheidungsinstrument eingesetzt werden sollten. Dieser Empfehlung sind fast alle lehrkräftebildenden Hochschulen nachgekommen (Renger et al. 2019). Im Folgenden soll nun untersucht werden, welchen Nutzen OSA bringen. Dies soll zunächst mit einem Einstieg zur Eignungsabklärung im Lehramt begründet werden, was sicherlich den primären Nutzen darstellt, aber auch implizit die Folgenutzen beschreibt. Danach werden OSA beschrieben hinsichtlich ihrer diagnostischen Anlage, aber auch unter Gesichtspunkten ihrer Ziele und beabsichtigten Effekte. Es schließt sich die Darstellung einer Studie an, in der Expert*innen an lehrkräftebildenden Hochschulen zum Einsatz und der Einbettung von OSA in ihre Konzepte der Eignungsabklärung befragt wurden. Dabei zeigt sich, dass die Universitäten sehr umtriebig, kreativ und bemüht sind, ihre Studierenden zu beraten, das Potenzial des Instruments OSA allerdings nicht ausschöpfen.

# 2. Eignungsabklärung im Lehramt

Im Lehramtsstudium kommt – anders als in den meisten anderen Studiengängen – die Entscheidung für das Lehramtsstudium einer Entscheidung für den Lehrerberuf gleich (vgl. Rothland 2014). Von der damaligen Präsidentin der KMK, Ute Erdsiek-Rave, wurde daher angeregt, schon frühzeitig eine Auslese vorzunehmen (Nieskens 2016; Rothland 2011). Diese Idee der Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung hat sich durchgesetzt und wird von der KMK (2013) empfohlen. Die empfohlenen Instrumente lassen sich drei Zeitpunkten zuordnen: 1) vor dem Studium, 2) während des Studiums 3) nach dem Studium (s. Tab. 1).

Tab. 1: Zeitpunkt, Instrumente und Ziele der Eignungsabklärung im Lehramtsstudium

| Zeitpunkt | Instrumente | Inhalt/Ziel |
|---|---|---|
| Vor dem Studium | Berufsorientierende Beratung in der Schule | Gewinnung von Nachwuchslehrkräften bereits in der Schulzeit (durch die Schule) |
| | Lehramtsspezifische Studienberatung* | Zusammenarbeit von Hochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und anderen Partnern für eine lehramtsspezifische Studienberatung |
| | Onlinebasierte Self-Assessments*)** | Theoretisch und empirisch fundierte, an der Berufsrealität orientierte Entscheidungshilfe |
| | Eignungspraktikum** | Mehrwöchiges Praktikum vor oder zu Studienbeginn, um Aspekte der persönlichen Eignung am späteren Arbeitsplatz (angeleitet) zu reflektieren |
| Im Studium | Praxisphasen | Rückmeldung über die lehramtsbezogene Kompetenzentwicklung |
| | Portfolio*** | Sammlung über berufsfeldbezogene Erfahrungen, Reflexionen, Arbeiten und von Protokollen von Feedbackgesprächen |
| | Onlinebasierte Self-Assessments** | Konfigurierte onlinebasierte Self-Assessments sollen zur Analyse und Reflexion der Erfahrungen und Kompetenzen während des Studiums eingesetzt werden |
| Im und nach dem Studium | Entwicklungs- und Umstiegsmöglichkeiten aufzeigen | Auf spezifische Bedürfnisse einzelner Studierender ausgerichtete Lerngelegenheiten im oder außerhalb des Curriculums; Studierende auf fachwiss. Master statt Lehramtsmaster hinweisen bzw. individuelle Beratung bei Staatsexamensstudiengängen |

*Ein Nachweis über das Absolvieren dieses Instruments kann lt. KMK (2013) von Hochschulen als Zugangsvoraussetzung verlangt werden | ** Dieses Instrument sollte mit dem Angebot eines persönlichen Beratungsgesprächs verknüpft sein (KMK 2013) | ***Kann freiwillig oder verpflichtend eingesetzt werden; ein phasenübergreifender Einsatz ist landesweit möglich

Diese Verfahren sollen einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung leisten. Sie sollen daher 1) als Eignungsabklärung durch eine Kombination der Verfahren vor und in dem Lehramtsstudium ein-

gesetzt und 2) in regelmäßigen Abständen hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert werden sowie 3) so verankert und inhaltlich begleitet werden, „dass von ihnen für die Studierenden auch Impulse für die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz ausgehen“ (KMK 2013: 5).

Hier wird ersichtlich, dass die KMK zwei Ansätze bei der Eignungsabklärung verfolgt: die Eignungs- und die Qualifikationshypothese. Bei der Eignungshypothese geht man davon aus, dass angehende Lehrkräfte über unterschiedliche personale Merkmale verfügen sollten, um erfolgreich zu sein. Dies erfordert eine fundierte Eignungsdiagnostik. Die Qualifikationshypothese besagt, dass insbesondere junge Menschen sich noch entwickeln, gerade im Studium. Hier setzt man daher auf eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildungsangebote. Beide Hypothesen werden zunehmend miteinander verbunden in der Frage, ob nicht auch für die Qualifikation eine gewisse Eignung vorhanden sein sollte (Krammer/Pflanzl 2019), da bereits ein Studium anspruchsvoll ist. Sonst, so argumentieren Krammer/Pflanzl, „muss die Ausbildung selbst die ungünstigsten Eingangsvoraussetzungen ausgleichen können“ (Krammer/Pflanzl 2019: 32). Sie formulieren als „Ziel von Selektionsverfahren[,] jene Personen abzuweisen, die erwarten lassen, nur schwer oder mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrkraft zu werden“ (Krammer/Pflanzl 2019: 35). Nieskens (2013) bringt die Eingangs- und Qualifikationshypothese mit der Frage zusammen, wie man „die Zugangssteuerung so gestalten [kann], dass die dazu eingesetzten Verfahren der Beratung und Eignungsabklärung bereits einen ersten Baustein der Lehrerbildung darstellen“ (Nieskens 2013: 196).

In diesem Artikel werden aus der Bandbreite der Instrumente (s. Tab. 1) die OSA zum Zeitpunkt vor dem Studium fokussiert. Das lässt sich insofern begründen, dass sie an der Stelle als eine erste Diagnostik fungieren können, die schon frühzeitig auf die Kompetenzentwicklung einwirken kann und dadurch die beiden Hypothesen optimal verbunden werden. Der Hauptnutzen von OSA liegt also in der Eignungsabklärung. Gleichzeitig ist eine Verbindung zu einem weiteren Nutzenaspekt – der Kompetenzentwicklung – angestrebt. Nachfolgend wird nun betrachtet, was OSA sind und ob sie theoretisch in der Lage sind, eine differenzierte Diagnostik mit Kompetenzentwicklungsempfehlung zu leisten.

# 3. Online Self-Assessments (in der Lehrkräftebildung)

OSA sind auch außerhalb der Lehrerbildung von Bedeutung und werden in vielen anderen Studienfächern eingesetzt, z. B. Informatik und Elektrotechnik, Maschinenbau und Physik (Heukamp et al. 2009). Bei einem OSA „testet sich

[…] eine Person (zumeist über das Internet selbst) und absolviert folglich den diagnostischen Prozess eigenverantwortlich und fachpsychologisch unkontrolliert“ (Kubinger 2013: 81). Dabei kommen einschlägige psychologisch-diagnostische Verfahren zum Einsatz, jedoch in der Regel nicht dieselben wie in der psychologischen Fallbehandlung in traditionellen Settings (Kubinger et al. 2012). Durch ihre üblicherweise kostenfreie Zugänglichkeit im Internet weisen die verwendeten Verfahren eine geringere diagnostische ‚Halbwertzeit‘ auf, also die Zeit, bis einzelne Items in der Hälfte der betreffenden Population bekannt werden (Kubinger et al. 2012.: 155). Allerdings gibt es neben dem (eignungs-)diagnostischen Fokus von OSA auch noch die informativen Funktionen (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014). Im Zusammenhang mit der eigenverantwortlichen Durchführung hebt Brunner (2017) hervor, dass eine anschließende automatisch generierte Rückmeldung zu den Leistungen wichtig sei, insbesondere um die Ergebnisse korrekt zu interpretieren. Rückmeldungen von OSA-Ergebnissen sollten mit allen Informationen begleitet werden, die die Tragweite der Ergebnisse relativieren.

Aus diesen theoretischen Grundsätzen lässt sich die Frage vom Ende des vorigen Kapitels zunächst positiv beantworten, dass OSA durchaus als diagnostisches Instrument Hinweise zur Eignung geben können. Der Blick in aktuelle Studien zeichnet ein anderes Bild, denn eine trennscharfe Unterscheidung im Diskurs über OSA zwischen Zielen und Wirkungen ist nicht möglich. Zu oft werden z.B. die Wirkungen als Ziele deklariert, ohne dass ein datengestützter Nachweis erfolgt. Überwiegend konsensfähig scheint zu sein, dass OSA die *Selbstreflexion* anregen (sollen) (Brunner 2017; Hasenberg et al. 2014; Kubinger et al. 2013; Nieskens 2013), also das Nachdenken über die eigene Person, die eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie die Passung zum angestrebten Studiengang. Ein dominantes Ziel beim Einsatz von OSA ist die *Selbstselektion*, also eine „Zuordnung (und damit letztlich eine Bewerbung) zu den einzelnen Studiengängen durch die Studieninteressierten selbst auf Basis von Passungsüberlegungen“ (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014: 14). Hinsichtlich des *Studienerfolgs* können OSA dazu eingesetzt werden, realistischere Erwartungen zu entwickeln, wenn z.B. prototypische Aufgaben oder konkrete Tests des Vorwissens im Studienfach Bestandteil des OSA sind (Stoll/Spinath 2015). Es gibt zu den jeweiligen Zielen und Effekten vereinzelte Studien, die allerdings aufgrund z. B. mangelnder theoretischer Fundierung (Selbstreflexion) oder deutlicher Limitationen (Selbstselektion) keine größere Aussagekraft zulassen. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn im Weiteren von den OSA in der Lehrkräftebildung gesprochen wird. Festzuhalten ist aber auch hier, dass OSA durchaus dem angestrebten Nutzen der Eignungsabklärung zuträglich sein können.

Das in der Lehrkräftebildung in Deutschland am weitesten verbreitete OSA (Renger et al. 2019) *Career Counseling for Teachers* (CCT) wird von Mayr/Nieskens (2015) als Online-Plattform beschrieben, auf der Informations-

texte über den Lehrerberuf, Reportagen aus dem Studien- und Schulalltag, aber auch Selbsterkundungsverfahren zu finden sind. Herlt/Schaarschmidt (2007) entwickelten das diagnostisches Instrument *Fit für den Lehrerberuf (Fit-L)*,

> „das es Interessenten für ein Lehramtsstudium ermöglichen soll, sich selbst auf ihre Eignung hin zu beurteilen und die nötigen Schlüsse daraus zu ziehen" (ebd.: 159).

Das OSA *Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen (SeLF)* (Kahlert/Kriesche 2014) unterscheidet sich durch die dargebotenen Filmimpulse deutlich von den anderen. Kahlert und Kriesche (2016) begründen es damit, dass Item-Fragebögen nur wenig attraktiv für die medienaffine Zielgruppe seien. Darüber hinaus gibt es an vielen Hochschulen Eigenentwicklungen, die hier nicht vollständig erfasst werden, u.a. wegen ständiger Neu- bzw. Weiterentwicklungen (Brunner 2017).

Die OSA, die zur Eignungsabklärung in der Lehrerbildung eingesetzt werden, stehen nicht nur wegen der o.g. Unschärfen und nicht nachgewiesenen Effekte mehrfach in der Kritik. Zu verschiedenen OSA liegen neben den Publikationen der Autoren(teams) auch Publikationen vor, die sich mit der Güte der OSA befassen (Rothland/Tirre 2011; Möller et al. 2013). Vor allem wird diskutiert, dass die Verfahren oftmals lediglich Persönlichkeitsmerkmale erfassen. Deren Bedeutung für die Vorhersage, was eine gute Lehrkraft ausmacht, ist eher gering bis nicht vorhanden. Diese Merkmale zielen dabei häufig auf den Berufs- statt auf den Studienerfolg ab (Rothland/Tirre 2011), sind also zeitlich sehr weit in die Zukunft verlagert. Gleichzeitig wird hier die Qualifikationshypothese vernachlässigt.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Eignungsabklärung im Lehrkräfteberuf durchaus eine Berechtigung hat. Die Empfehlungen der KMK, studienbegleitend Reflexionsinstrumente und Austausch- und Beratungsanlässe zu schaffen, erscheint für die Kompetenzentwicklung sinnvoll. OSA sind dafür ein kostengünstiges und weit verbreitetes Instrument, das theoretisch die Selbstreflexion anregen soll. Auf Grundlage dieser Selbstreflexion kann eine Selbstselektion für oder gegen ein Studium oder Studienfach erfolgen. Wenn diese Selbstselektion korrekt durchgeführt wird, können Studienabbrüche verhindert werden. Diese Verkettung ist beim Einsatz von OSA angestrebt und führt zu Win-Win-Situationen: Studierende erhalten eine Rückmeldung, ob das gewünschte Studienfach zu ihnen passt und umgekehrt. Das kann motivierend wirken und einen Studienabbruch, der finanzielle und psychische Nachteile zur Folge haben kann, verhindern. Universitäten können die bereits vor Aufnahme des Studiums erhobenen Daten verwenden, um im Idealfall individuelle Studienverläufe vorzuschlagen, auf jeden Fall aber die Kompetenzentwicklung von Kohorten steuern zu können. Nachfolgend wird eine Studie vorgestellt, die Hinweise liefern soll, inwiefern diese Ansätze in der hochschulischen Praxis genutzt werden.

# 4. Die vorliegende Studie

Die vorliegende Studie baut auf einem unveröffentlichten Evaluationsbericht auf (Böttcher/Wiesweg/Kommeroh 2015). Die Autoren fanden heraus, dass obwohl alle Masterstudierenden ein verpflichtendes OSA absolviert haben mussten, sich nur wenige daran erinnern konnten. Zudem hatte das OSA laut Selbstauskunft der Studierenden keine wahrgenommene Wirkung und erfüllte keinen erkennbaren Zweck. Die daraus abgeleitete Frage der vorzustellenden Studie war, wie Universitäten OSA in der Lehrerbildung zur Eignungsabklärung integrieren. Damit sollte vor allem auch erfasst werden, ob das Potenzial von OSA erkannt und an den Universitäten genutzt wird oder ob es darüber hinaus gehende Nutzenaspekte gibt, die aus dem Diskurs nicht erkenntlich sind.

Da Universitäten die Abläufe und Zusammenhänge der Eignungsabklärung nur selten auf Websites darstellen und wenn doch, dies bestenfalls lückenhaft geschieht, wird hier auf das Wissen von 16 Expert*innen zurückgegriffen. Die Ergebnisse der Experteninterviews werden am Ende mit einer Befragung von Erstsemesterstudierenden der Lehrämter an zehn der gleichen Hochschulen wie bei den Experteninterviews (n = 3.888) kontrastiert.

## 4.1 Untersuchungsdesign und Methoden

In der Methodenliteratur zu Experteninterviews liegen viele Publikationen vor (Gläser/Laudel 2010; Bogner/Littig/Menz 2014). Bereits 2010 konstatieren Meuser/Nagel eine Zunahme von Experteninterviews als Methode in der empirischen Sozialforschung, was – einhergehend mit der entsprechenden Methodenreflexion – zu einem Professionalisierungsschub und gestiegener Qualität geführt hat. Sie weisen aber auch darauf hin, dass die dabei oft verwendete „windschnittige Vorgehensweise“ (Meuser/Nagel 2010: 35), bzw. bei Bogner et al. (2014) als „Quick and Dirty“ bezeichnet, trügerisch sei und es sich „um eine voraussetzungsvolle Methode handelt, die weder modernisierungstheoretisch noch methodologisch als auf soliden Füßen stehend gelten kann“ (ebd.: 36). Nachfolgend werden in gebotener Kürze die Aspekte von Experteninterviews herausgearbeitet. Unter Expert*innen verstehen Bogner/Littig/Menz (2014) Personen,

> „die sich – aus-gehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner et al. 2014: 13).

Der Expertenstatus ist dabei immer Zuschreibung der/s Forscher*in (Hitzler 1994; Meuser/Nagel 2005, 2009; Bogner et al. 2014), wobei das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität der Expert*innen definieren, wer als Expert*in in Frage kommt. Alle Autor*innen sprechen die Empfehlung aus, Expert*innen mit Hilfe eines Leitfadens zu befragen. Laut Bogner et al. (2014) gibt es „für die Auswertung von Experteninterviews […] (noch) kein kanonisiertes Verfahren“ (ebd.: 71), wobei sie für informatorische Experteninterviews die qualitative Inhaltsanalyse (z.B. Mayring 2001; Kuckartz 2018) vorschlagen. Diese kann weiter differenziert werden, wobei hier die evaluative qualitative Inhaltsanalyse vertieft werden soll, weil sie in dieser Studie zur Anwendung kommt. Bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse geht es um die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung der Inhalte, d.h. das Material wird üblicherweise fallbezogen eingeschätzt; die Kategorien werden (meist) ordinal skaliert. Während der generelle Ablauf der Hauptphasen bei den verschiedenen Basisvarianten gleich ist, nämlich 1) Initiierende Textarbeit, 2) Kategorienbildung, 3) Codierung, 4) einfache und komplexe Analyse und 5) Darstellung der Ergebnisse, unterscheidet sich die evaluative Inhaltsanalyse von der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse durch die Art der Kategorienbildung und die Phasen im Analyseprozess.

## 4.2 Stichprobe

Insgesamt wurden 14 Interviews mit 16 Expert*innen geführt, d.h. bei zwei Interviews waren zwei Expert*innen anwesend. Als Expert*innen kamen Hochschulangehörige in Frage, die als Ansprechpersonen für den Themenkomplex „Eignung“, „Eignungsabklärung/-reflexion“, „OSA“ fungieren können. Dies trifft sowohl auf Mitarbeitende in der allgemeinen Studienberatung, den Zentren für Lehrerbildung oder ähnlichen Stellen sowie auf Angehörige der Hochschulleitungen zu. Von den 16 interviewten Personen waren 11 mindestens promoviert, alle hatten ein Hochschulstudium absolviert. Insgesamt wurde so Interviewmaterial im zeitlichen Umfang von 11:47:53 aufgezeichnet, wodurch sich durchschnittlich 50:34 pro Interview ergeben. Die Aufzeichnungen wurden weitestgehend nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018: 167f.) transkribiert. Die Absätze der Sprechenden wurde durch die Initialen gekennzeichnet, was in der Auswertung anonymisiert wurde und die interviewten Personen als „IPX“ gekennzeichnet wurden, wobei das X als durchlaufende Variable gilt.

## 4.3 Kategoriensystem

Es wurden analog zum Interviewleitfaden fünf Hauptkategorien gebildet: 1) Eignungsreflexion mit OSA/Programmablauf, 2) Eignungsreflexion: andere Maßnahmen, 3) Wirkungen und Effekte, 4) Bedeutung OSA und 5) Ressourcen Eignungsreflexion. Für die Hauptkategorie 4 wurden noch zwei Unterkategorien 4.1) Bedeutung für Studierende und 4.2) Bedeutung für Hochschule gebildet.

In die Kategorie *1) Eignungsreflexion mit OSA/Programmablauf* gehören alle Aspekte, die zum Einsatz der oder des OSA gehören und auf die Einbettung von OSA in die Eignungsabklärung hinweisen. Sie wird nicht codiert, wenn ein Instrument beschrieben wird, da dies i.d.R. nicht der Klärung des Programmablaufs zuträglich ist. Da sich bei der Frage nach den Eignungsreflexion zeigte, dass OSA oftmals ein Bestandteil eines umfangreicheren Maßnahmenbündels sind, wurde die Kategorie *2) Eignungsreflexion: andere Maßnahmen* induktiv hinzugefügt. Dazu gehören neben den tatsächlich durchgeführten Maßnahmen auch solche, die nicht mehr durchgeführt werden und jene, die in naher Zukunft projektiert werden. Hierdurch wird der Kontext der Eignungsabklärung gut sichtbar. Zur Kategorie *3) Wirkungen und Effekte* wurden Codierungen aufgenommen, die sowohl die tatsächlich (gemessenen) Effekte von OSA markieren als auch – wenn auch nachrangig – Beispiele und Anekdoten, sofern sie einen erkennbaren Bezug zu OSA aufweisen. Die Kategorie *4) Bedeutung von OSA* ist die evaluative Kategorie, die den Stellenwert von OSA an der Hochschule durch zwei Subkategorien (*Bedeutung für die Hochschule* und *Bedeutung für Studierende*) transportiert. Die ordinale Abstufung der evaluativen Kategorie ist bei beiden Subkategorien gleich: hohe Bedeutung, ambivalente Bedeutung, niedrige Bedeutung und nicht kategorisierbar. Die Subkategorie *Bedeutung für die Hochschule* wird codiert, wenn Aussagen zu Sichtweisen der Hochschulleitung oder andere entscheidenden Gremien o. ä. berichtet werden. Eine hohe Bedeutung wird dann zugeschrieben, wenn das OSA als wichtig beschrieben wird, als niedrig werden solche Aussagen gewertet, in denen die OSA als unwichtig benannt werden. Einen ambivalenten Status haben Aussagen, in denen OSA einerseits als wichtig dargestellt werden, ihnen aber eine geringe oder gar keine Rolle im Prozess der Eignungsabklärung zugeschrieben wird. Bei der Subkategorie *Bedeutung für Studierende* gilt als hohe Bedeutung, wenn das OSA laut den Expert*innen von den Studierenden positiv bewertet wird. Eine ambivalente Einstufung wird vorgenommen, wenn die Expert*innen entweder Aussagen treffen, die nicht auf die Gesamtheit der Studierenden zutrifft – einige Studierende bewerten OSA positiv, andere negativ – oder wenn die Rückmeldungen der Studierenden sowohl positiv als auch negativ sind. Eine niedrige Bewertung entspricht negativen oder gleichgültigen Äußerungen von Studierenden und als nicht kategorisier-

bar gilt, wenn die Expert*innen keine Aussage über die Bedeutung für Studierende treffen (können). In der letzten Kategorie geht es um *5) Ressourcen für die Eignungsreflexion*, die sowohl personell, konkret finanziell oder auch zeitliche Ressourcen sein können. Diese Kategorie wird dann kodiert, wenn Aussagen über konkrete Ressourcen getätigt werden. Dabei ist nicht entscheidend, ob die Ressourcen dauerhaft oder zeitlich begrenzt (z.B. Projektmittel) zur Verfügung stehen, in der Vergangenheit liegen oder auch künftig zu erwarten sind. Das Kategoriensystem wurde durch konsensuelles Codieren (Rädiker/ Kuckartz 2019: 289) mit Kolleg*innen entwickelt, genauso wie das Material durch gemeinsames unabhängiges Codieren eine systematische Übereinstimmungsanalyse ermöglichte.

## 4.4 Ergebnisse

In der Kategorie *1) Eignungsabklärung mittels OSA/Programmablauf* lässt sich positiv formulieren, dass OSA von allen gesampelten Hochschulen eingesetzt werden, wobei an zwei Standorten die Links zu den OSA nicht intuitiv zu finden oder gar „versteckt" (IP415) waren. Eine Fremdselektion auf Basis der Testergebnisse findet an keiner Hochschule statt. Fünf Hochschulen folgen der zusätzlichen Empfehlung, dass die Teilnahme an OSA verpflichtend vor Aufnahme des Studiums erfolgen können. Zwischen diesen Hochschulen gibt es aber durchaus größere Unterschiede: während an vier Hochschulen eine eigene Entwicklung eingesetzt wird, die aus bestimmten Ideen oder Überzeugungen heraus entstanden ist oder in einem Fall „bedürfnisgetriggert" (IP3, 15), übernimmt eine Hochschule tendenziell unreflektiert oder zumindest anscheinend unwidersprochen den (bildungs-)politischen Willen und setzt diesen mit den gebräuchlichen OSA wie CCT oder FIT um. Der größere Teil der Hochschulen setzt allerdings auf Freiwilligkeit der Studieninteressierten. Auch hier gibt es Schwankungen in der Überzeugung, mit der das Thema bearbeitet wird: einige Hochschulen hegen keine grundsätzliche Ablehnung gegen OSA (z. B. IP4, 29), sehen aber eher wenig Sinn in Online Testverfahren, wenn diese nicht in persönliche Beratungsangebote eingebettet sind (IP11, 17). Andere befürworten OSA als evaluierte Verfahren (IP8, 23), legen den Fokus der Eignungsabklärung aber auf andere Verfahren, sodass OSA nur einen Baustein darstellen.

Diese *2) anderen Verfahren* sind sowohl qualitativ als auch quantitativ unterschiedlich stark ausgeprägt. Im Minimum werden zwei zusätzliche Maßnahmen berichtet, im Maximum setzt die entsprechende Hochschule neun Angebote zur Eignungsreflexion an. Es gibt auch sehr kreative und auch proaktive i. S. v. rekrutierende Maßnahmen, z.B. OSA on Tour (IP1, 55f.), ein Talent-Scouting-Programm (IP4, 47) oder eine Rekrutierungsstrategie für die Man-

gelfächer (IP11, 19). Besonders hervorzuheben ist ein verpflichtendes Programm im Studium (IP8, 29), das gleichermaßen durch die Übungen im Assessment-Center-Format einen diagnostischen Teil und durch die teilstandardisierten Rückmeldegespräche Unterstützung für den weiteren Kompetenzerwerb miteinander verbindet. Nahezu konsensuell wird die Einschätzung gegeben, dass Studieninteressierte die Beratungsangebote kaum in Anspruch nehmen. Dies legt den Schluss nahe, dass die Studierenden sich in ihrer Studien- und Berufswahl sicher sind. In dem Fall muss jede Hochschule selbst abwägen, ob die Fortführung der Beratungsangebote noch sinnvoll ist und sie verändert oder gar eingestellt werden sollten.

Aus den vorigen Ausführungen wird ersichtlich, dass der Fokus der Eignungsabklärung nicht auf dem Einsatz von OSA liegt. Dementsprechend gibt es in der Kategorie *3) Wirkungen und Effekte* auch nur an wenigen Hochschulen Überlegungen zu oder gar konkret umgesetzte systematische Erhebungen zur Überprüfung der Effektivität der Programme. Auch hier zeigt sich, dass Hochschulen, die eigene OSA entwickelt haben, sich stärker dafür einsetzen, die erhobenen Daten zu nutzen, z.B. im akademischen Controlling zur Vorhersage des Studienerfolgs (IP1, 95) oder für weitere Forschung und Publikationen (IP3, 105, 107). Wie erhofft handelt es sich hier um Nutzenaspekte, die sich aus der Theorie nicht gezeigt haben. Es ist zwar wenig überraschend, aber nicht weniger enttäuschend, dass nur ein kleiner Teil von Universitäten zumindest die erhobenen Daten nutzt. Zur Kompetenzentwicklung werden OSA allerdings an keiner Universität eingesetzt.

Das zentrale Ergebnis in der Kategorie *4) Bedeutung von OSA* zum Stellenwert von OSA für Hochschulen bzw. Studierende ist die gut sichtbare Unterscheidung in „niedrig" „ambivalent" „hoch" sowie in einigen Fällen „nicht kategorisierbar". Hier zeigte sich auch eine inhaltlich hohe Kongruenz zwischen den beiden Subkategorien, d.h. wenn die Bedeutung von OSA für die Hochschule „hoch" eingeschätzt wurde, wurde sie oftmals auch für die Studierenden „hoch" eingeschätzt. In acht der 14 Fälle waren die Einschätzungen auf gleichem Niveau, gegenüber sechs Hochschulen mit unterschiedlichen Einstufungen, von denen in fünf Fällen der Unterschied lediglich eine Stufe beträgt und somit immer noch eine relative Nähe aufweist. Lediglich bei einer Universität wird die Bedeutung für die Hochschule als „hoch" eingestuft gegenüber der eingeschätzten „niedrigen" Bedeutung für die Studierenden. Dieses Ergebnis kann natürlich dadurch konfundiert sein, dass es sich um eine doppelte Einschätzung handelt: einerseits in Form der Niveaustufen durch den Forschenden und andererseits inhaltlich durch die Expert*innen. Letztere gaben ihre Einschätzungen sogar für beide Subkategorien ab und könnten ggf. dazu neigen, die Einschätzungen für beide Subkategorien zu harmonisieren. Dass die Einschätzungen aber ernsthaft beantwortet wurden, zeigen auch die Rückmeldungen der Expert*innen von zwei Universitäten, die keine Aussage zu der Bedeutung von OSA für die Studierenden treffen konnten oder wollten.

Bei allen bisherigen Ergebnissen muss berücksichtigt werden, dass die von Hochschulen betriebene Eignungsabklärung bzw. -reflexion – ob mit oder ohne OSA – nicht kostenfrei geleistet werden kann. Die Spannweite der eingesetzten *5) Ressourcen* reicht von keinen zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Eignungsabklärung mittels OSA (IP11, 105) oder bedarfsabhängige Freistellungen für Beratungen (IP14, 194) über Projektstellen, die entsprechend zeitlich und teilweise im Umfang begrenzt sind (IP10, 171; IP9, 176; IP5, 98) bis hin zu verstetigten Aufwendungen im Umfang einer vollen Stelle (IP3, 149) oder einer Mitarbeiter*innenstelle (IP1, 129). Auch hier zeigt sich die bereits erwähnte Auffälligkeit einer Hochschule in Form eines verpflichtenden Programms für alle Lehramtsstudierenden. Diese Hochschule leistet sich also eine sehr personalintensive Maßnahme, die allerdings überwiegend aus Projektmitteln finanziert ist (IP8, 123ff.). Sichtbar wird, dass für Eignungsreflexion tendenziell Mittel vorhanden sind, die aber eher nicht für Beratungsangebote um OSA bzw. OSA-Ergebnisse verwendet werden. Dies scheint aber auch aufgrund der geringen Nachfrage nach zusätzlichen Beratungsleistungen nicht notwendig. Eine Ausnahme der Regel stellen die Hochschulen dar, die einen Schwerpunkt bei OSA gesetzt haben und daher Stellen oder Gelder zur Verfügung stellen.

Eine Limitation hinsichtlich der Expert*innen muss hier eingeräumt werden. Auch wenn sie als Vertreter*innen der Hochschulen mit Fragen der Eignungsabklärung betreut sind, ist es möglich, dass andere Mitarbeitende abweichende Antworten gegeben hätten, wenngleich auch vermutlich keine inhaltlich stark differierenden Aussagen getroffen worden wären. Allerdings bestätigten alle Expert*innen in der den Interviews vorgängigen Kommunikation, dass sie korrekte Ansprechpersonen für die Thematik Eignungsabklärung mittels OSA sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Expert*innen OSA für nützlich halten und sie gerne einsetzen. Allerdings stellen OSA nur einen kleinen Baustein in der Eignungsabklärung dar, was möglicherweise auch mit einer zu geringen Finanzierung für das Thema zusammenhängt. Die Ressourcen werden demnach eher in andere Maßnahmen der Eignungsabklärung gesteckt. Nur wenige Universitäten nutzen die im Rahmen von OSA erhobenen Daten für ihr akademisches Controlling, weitere Forschung und Publikationen. Auch wenn dadurch der Nutzen von OSA für diese Hochschulen höher ist, wird das Potenzial hinsichtlich der Verwendung der Daten für eine Kompetenzentwicklung nicht annähernd ausgeschöpft.

Um diese qualitativen Befunde quantitativ zu kontrastieren, wird hier ein Ergebnis aus einem Querschnitt bei Erstsemesterstudierenden der Lehrämter berichtet. Die Erhebungen fanden an den gleichen Universitäten statt wie die Experteninterviews. Tabelle 2 gibt Auskunft über die Rückmeldung der Studierenden, ob sie an einem OSA für angehende Lehrkräfte teilgenommen haben oder nicht und ob die Befragung an einer Hochschule stattgefunden hat,

an der ein OSA verpflichtend zu absolvieren ist oder ob die Teilnahme freiwillig ist. Es zeigt sich, dass eine Verpflichtung nahezu alle Studierenden (90,35 %) erreicht und sie somit zur Reflexion angestoßen werden. Demgegenüber steht etwas mehr als ein Drittel (34,07 %) von Studierenden, die freiwillig an einem OSA teilgenommen haben, während der größere Teil (65,93 %) diese Gelegenheit der Eignungsreflexion hat verstreichen lassen. Gleichermaßen nutzen nur wenige Universitäten die Möglichkeit, mit den Daten der Studierenden zu arbeiten und sie für eine Kompetenzentwicklung von Anfang an zu nutzen.

Tabelle 2: Teilnahme an OSA in Relation zum Verpflichtungsgrad

| | **OSA freiwillig** | **OSA verpflichtend** | |
|---|---|---|---|
| OSA absolviert | 446 (34,07 %) | 2.330 (90,35 %) | 2.776 |
| OSA nicht absolviert | 863 (65,93 %) | 249 (9,65 %) | 1.112 |
| | 1.309 (100 %) | 2.579 (100 %) | 3.888 |

Mehrere verzerrende Aspekte sollten hierbei berücksichtigt werden. So ist die freiwillige Teilnahme an einem OSA jederzeit und für jede Person möglich, d.h. dass zum Befragungszeitpunkt, der etwa vier bis fünf Monate nach dem Bewerbungsschluss für die Lehramtsstudiengänge lag, die Teilnehmenden auch schon Jahre zuvor ein OSA absolviert haben könnten. Die Tendenz ist aber vermutlich eher in die andere Richtung, sodass 9,65 % der Studierenden an Universitäten mit verpflichtendem OSA sich schon nicht mehr an eine Teilnahme erinnern können.

# 5. Zusammenfassung

In diesem Beitrag sollte der Nutzen von Online Self-Assessments in der Lehrkräftebildung für die Kompetenzentwicklung herausgestellt werden. Dazu wurde zunächst kursorisch der Diskurs der Eignungsabklärung dargestellt, der sich vor allem um die Empfehlung der KMK (2013) arrondiert. Hier zeigte sich auch, dass die KMK die Eignungs- und Qualifikationshypothese (Klusmann et al. 2011) berücksichtigt hat und nicht nur auf eine (Negativ-)Selektion setzt, sondern auch an neuralgischen Punkten im Studium Impulse für die Weiterentwicklung oder auch die Abkehr vom Lehramt impliziert hat. Besonders der Zeitpunkt vor bzw. zu Beginn des Studiums war für diesen Beitrag interessant und das Instrument OSA wurde fokussiert. OSA sind an lehrerbildenden Hochschulen sehr verbreitet (Renger et al. 2019) und haben das Potenzial, einen realistischen Einblick in das Studium und den Beruf zu gewähren und eine erste Diagnostik zu ermöglichen, die für eine weiterführende Kompetenzent-

wicklung genutzt werden könnte. Wie sich in der dargestellten Studie durch die Experteninterviews an N=14 Hochschulen zeigt, wird dieses Potenzial nur von wenigen im Ansatz ausgeschöpft. Lediglich zwei der befragten Hochschulen verwenden die Daten aus dem OSA weiter, allerdings auch hier nicht systematisch für eine inhaltliche Steuerung im Studium, sondern für akademisches Controlling oder Evaluationen. Damit soll nicht ausgesagt werden, dass diese Verwendungen nicht sinnvoll sind, sondern nur, dass auch hier noch viel mehr mit den Daten der Studierenden für die und mit den Studierenden gearbeitet werden könnte. Die kontrastierenden quantitative Daten zur Teilnahmequote an OSA zeigen ja, dass verpflichtende OSA den größten Teil (90,35 %) der Studierenden erreichen gegenüber 34,07 % an Universitäten, wo die OSA lediglich verlinkt werden.

Letztlich stecken hinter der frohen Botschaft an die KMK über die fast flächendeckende Umsetzung der Implementierung von OSA zwei eher unschöne Befunde: 1) die Instrumente werden anscheinend nicht regelmäßig auf ihre Wirkung hin evaluiert und 2) geht von ihnen auch kein Impuls zur Kompetenzentwicklung aus (KMK 2013). Der Nutzen – nicht nur von OSA – könnte demnach sehr viel größer sein und müsste mit dem Aufwand, der zur Hebung des Potenzials nötig wäre, abgeglichen werden. Eine Rechnung, die sich lohnen könnte.

# Literatur

Böttcher, W./Wiesweg, J./Kommeroh, H. (Sommersemester 2015): Soziale und personale Kompetenzen angehender LehrerInnen. Eine explorative Evaluation zum Einsatz und Handlungsfolgen des Feedback-Inventars Beruflicher Erstorientierung für das Lehramt (FIBEL) (unveröffentlichter Evaluationsbericht)

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.

Brunner, S. (2017): Online-Self-Assessments. Koordinierungssstselle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre (KoBF), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: https://de.kobf-qpl.de/public_pages/52

Feldmann, Henning/Mattiesson, Christiane (2016): Forschungs- und Nachwuchsförderung durch Zentren für Lehrer*innenbildung/Professional Schools of Education. In: Retzlaff-Fürst, Carolin/Bartel, Katrin/Wolter, Dörte (Hrsg.): 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016, S. 34–43. Altstadtdruck.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Hasenberg, Svea/Guttschick, Kai/Schmidt-Atzert, Lothar/Stemmler, Gerhard/Kohlhaas, Günter/Schütz, Marlene/Prüssner, Miriam (2014): Unterstützung beim Über-

gang von der Schule zur Hochschule durch präzise Studieninformationen und Online-Self-Assessments. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(5), S. 115–129.

Hasenberg, Svea/Schmidt-Atzert, Lothar (2014): Zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch Self-Asssessments. In: Empirische Pädagogik 28(1), S. 19–35.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.

Herlt, Susanne/Schaarschmidt, Uwe (2007): Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–187.

Heukamp, Verena/Putz, Daniel/Milbradt, Annika/Hornke, Lutz F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 4(1), S. 2–8.

Kahlert, J./Kriesche, J. (2014): SeLF – Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen, LMU München. Zugriff am 15.01.2021. Verfügbar unter: https://www.self.mzl.lmu.de/

Kahlert, J./Kriesche, J. (2016): Eignungsberatung für den Lehrerberuf mit SeLF. Anschaulich, phasenübergreifend, adaptiv. journal für lehrerInnenbildung, 3, 52–59.

Klusmann, Uta/Köller, Michaela/Kunter, Mareike (2011): Anmerkungen zur Validität eignungsidagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik 57(5), S. 711–721.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). Bonn. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013, 7. März): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Bonn. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf

Krammer, Georg/Pflanzl, Barbara (2015): Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 29(3-4), S. 205–214.

Kubinger, Klaus D. (2013): Self-Assessments im Rahmen der Personalauswahl: Möglichkeiten und Grenzen. In: Wirtschaftspsychologie 15(1), S. 81–87.

Kubinger, Klaus D./Frebort, Martina/Müller, Christine (2012): Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In: Kubinger, Klaus D./Frebort, Martina/Khorramdel, Lale/Weitensfelder, L. (Hrsg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich: Pabst, S. 9–24.

Kubinger, Klaus D./Frebort, Martina/Khorramdel, Lale/Weitensfelder, L. (Hrsg.) (2012): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich: Pabst.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Möller, Jens/Wild, Elke (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 261–281.

Mayr, Johannes/Nieskens, Birgit (2015): Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. In: Das Hochschulwesen 63(3+4), S. 81–86.

Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 2(1). Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Boller, Heike/Richter, Sophia (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl, S. 457–471.

Köller, Michaela/Klusmann, Uta/Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2013): Erwiderung: Self-Assessments sind Eignungsdiagnostik – eine Replik auf Mayr et al. und Schaarschmidt. In: Unterrichtswissenschaft 41(1), S. 84–89.

Nieskens, Birgit (2013): Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl bei Lehramtsinteressierten. Konzepte, Verfahren und Perspektiven. In: Asdonk, Jupp/Kuhnen, Sebastian/Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 196–207.

Nieskens, Birgit (2016): Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In: Boeger, Annette (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 155–179.

Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.

Renger, Sophus/Köller, Michaela/Klusmann, Uta (2019): „Eignungsdiagnostische" Verfahren für das Lehramt an deutschen Hochschulen – Überblick und Bewertung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, IPL. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/broschuere_eignungsdiagnostische-verfahren-lehramt.pdf

Rothland, Martin (2011): Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1(3), S. 179–197.

Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann, S. 319–348.

Rothland, Martin/Tirre, Sandra (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik 57(5), S. 655–673.

Stoll, Gundula/Spinath, Frank M. (2015): Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 113–131.

# Rechtliche Vorgaben für Forschung und Datenzugang in Schulen

*Harald Achilles*

## 1. Rechtliche Vorgaben für Forschung einerseits – Wissenschaftsfreiheit andererseits: ein Widerspruch?

Betrachtet man die Verfahren der wissenschaftlichen Forschungen an Schulen näher, muss man feststellen, dass sich dabei zwei Interessensphären berühren: der Bildungsauftrag der Schule auf der einen Seite und die Freiheit von Wissenschaft und Forschung auf der anderen Seite.

Diese beiden Interessen können in zweierlei Hinsicht in Konflikt geraten. Aus der Sicht der Schule kann es dann zu einem Problem werden, wenn wissenschaftliche Forschungsvorhaben an der Schule diese in der ihr obliegenden Erfüllung des Bildungsauftrags beeinträchtigt wird. Aus der Sicht der Wissenschaft stellt es eine Belastung dar, wenn ein Forschungsvorhaben an der Schule nicht genehmigt wird.

Beide Seiten können sich dabei auf verfassungsrechtliche Vorgaben berufen: die Schule in Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag auf Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG), die Wissenschaft in Bezug auf die Freiheit von Wissenschaft und Forschung auf Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG.

Ungeachtet dieser beiden Grundpositionen gilt, dass sich wissenschaftliche Forschung und Schule nicht ausschließen. Tatsächlich hat diese Kooperation in letzten gut zwei Jahrzehnten mit der sogenannten empirischen Wende in der Bildungsforschung an Bedeutung stark gewonnen.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie der genannte Widerspruch zwischen Schule und Wissenschaft aufgelöst wird. Dabei wird zunächst der rechtliche Rahmen betrachtet und sodann die Wissenschaftsfreiheit in den Blick genommen. Anschließend muss der Begriff der wissenschaftlichen Forschung definiert und Abgrenzungsprobleme zwischen Forschung in der Schule und im Kontext der Schule geklärt werden, um dann abschließend Verfahrensfragen zu beantworten.

# 2. Der rechtliche Rahmen der wissenschaftlichen Forschung

Die Durchführung wissenschaftlicher Forschungen an Schulen ist in den Ländern der Bundesrepublik unterschiedlich geregelt, wobei in allen Ländern in einem Punkt die gleiche Rechtslage gilt, nämlich dass Forschungen an Schulen an eine vorausgehende Genehmigung geknüpft sind.

Der Wortlaut der Regelungen in den Ländern orientiert sich vornehmlich an dem vom Deutschen Juristentag (DJT) 1981 vorgelegten Musterentwurf für ein Landesschulgesetz[1]:

> § 47 Wissenschaftliche Forschung
>
> Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in der Schule bedürfen der Genehmigung des Kultusministers. Die Genehmigung bildungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben ist zu erteilen [soll erteilt werden], wenn die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule hierdurch nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Vor Erteilung der Genehmigung ist die Schulkonferenz [sind die Gesamtkonferenz, der Eltern- und Schülerbeirat] der Schule anzuhören.

Teilweise wortgleich findet sich eine entsprechende Regelung in § 57 (Datenschutz) des Thüringer Schulgesetzes[2]. Der dortige Abs. 5 lautet:

> (5) Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Schulen bedürfen der Genehmigung des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums. Die Genehmigung kann erteilt werden, wenn das Vorhaben ein erhebliches wissenschaftliches Interesse im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Schule erkennen lässt und sich die Belastung der Schule in einem zumutbaren Rahmen hält. Personenbezogene Daten dürfen nur für ein bestimmtes Vorhaben verarbeitet oder genutzt werden, soweit die Betroffenen eingewilligt haben oder das öffentliche Interesse an der Durchführung des Vorhabens das Geheimhaltungsinteresse erheblich überwiegt und der Forschungszweck des Vorhabens auf eine andere Weise nicht oder nur mit einem unverhältnismäßigen Aufwand erreicht werden kann.

In Hessen wurden die rechtlichen Vorgaben für wissenschaftliche Forschungsvorhaben an Schulen bis 1993 untergesetzlich in Erlassform geregelt (Achilles 1993ff.: § 84 Erl. 1.1). Mit Inkrafttreten des Hessischen Schulgesetzes am 1.

---

1 Der hier zitierte § 47 enthält zwei Regelungsalternativen, vorliegend durch einen Klammerzusatz kenntlich gemacht

2 Thüringer Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238), zuletzt geändert am 5. Mai 2021 (GVBl. S. 215).

August 1993 haben diese eine eigene gesetzliche Grundlage. Der einschlägige § 84 Abs. 1 hat in der aktuellen Fassung[3] folgenden Wortlaut:

> (1) Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Schulen bedürfen der Genehmigung des Kultusministeriums; dies gilt auch für Forschungsvorhaben, die außerhalb der Schule durchgeführt werden und bei denen der Zugang zu den Teilnehmenden über die Schule hergestellt wird. Die Genehmigung erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben soll erteilt werden, wenn die Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule hierdurch nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Vor Durchführung der mit dem Forschungsvorhaben verbundenen Untersuchungen an der Schule ist die jeweilige Schulkonferenz zu hören; über die Teilnahme der Schule entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Im Unterschied zu den Regelungen in den beiden genannten Ländern hat sich Bayern für eine untergesetzliche Regelung im Rahmen der „Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern“[4] entschieden. Im Rahmen des dortigen § 24 regelt Abs. 1:

> (1) Erhebungen einschließlich Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen sind nur nach Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zulässig. Die Genehmigung kann erteilt werden, wenn an der Erhebung ein erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches Interesse anzuerkennen ist und sich die Belastung der Schulen in zumutbarem Rahmen hält. Sind mehrere Schulaufsichtsbehörden betroffen, obliegt die Entscheidung der niedrigsten gemeinsamen Schulaufsichtsbehörde. Über die Durchführung einer genehmigten Erhebung entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter im Einvernehmen mit dem Elternbeirat oder – sofern an Schulen ein solcher nicht eingerichtet ist – dem Schülerausschuss, es sei denn, die Schülerinnen und Schüler bzw. die Erziehungsberechtigten sind zur Angabe der Daten verpflichtet. Über schulinterne Erhebungen entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Beispielhaft zeigt sich damit, dass sich die Ländervorgaben für wissenschaftliche Forschungsvorhaben nach zwei Kriterien unterscheiden lassen. Zum einen in der Regelungsebene (gesetzlich oder untergesetzlich), zum anderen in der Ausformung als Kann-Regelung (wie in Thüringen und Bayern; d. h. über eine Genehmigung kann nach freiem Ermessen unter Beachtung der Grundsätze der Zweckmäßigkeit und der Verhältnismäßigkeit entschieden werden) oder als Soll-Regelung (wie in Hessen entsprechend dem DJT-Entwurf; d. h. nur in besonderen Ausnahmefällen darf die Genehmigung verweigert werden, im Regelfall ist sie zu erteilen).

Unabhängig von der unterschiedlichen Ausgestaltung knüpfen alle Regelungen die Zulässigkeit eines wissenschaftlichen Forschungsvorhabens an

---

3 Hessisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150), zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. Dezember 2022 (GVBl. S. 734).

4 Bayerische Schulordnung (BaySchO) vom 1. Juli 2016 (GVBl. S. 164, 241).

Schulen an die Voraussetzung, dass die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Sie nehmen damit unmittelbar Bezug auf die Kernregelungen des Bildungs- und Erziehungsauftrags in den jeweiligen Schulgesetzen, die den Bildungsauftrag der Schule als unmittelbar bindendes Recht setzen und damit das Fundament für das System Schule und Bildung bilden und ihrerseits sich unmittelbar aus dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG ableiten. Diese Basis zu schützen, ohne die Schule nicht denkbar ist, ist eine der beiden Voraussetzungen für die Entscheidung über die Zulässigkeit der Durchführung eines Forschungsvorhabens.

## 3. Die Wissenschaftsfreiheit

Dem gegenüber steht – nicht als Gegensatz, sondern als Ergänzung – der Grundsatz der Freiheit der wissenschaftlichen Forschung, der über Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG verfassungsrechtlich geschützt ist. Damit wird das bereits genannte Entscheidungsermessen über die Genehmigung eines Forschungsvorhabens an Schulen eingeschränkt. Die Rechtsvorschriften der Länder haben daher festgelegt, dass die Genehmigung erteilt werden kann oder soll, wenn die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Wann eine solche Beeinträchtigung vorliegt kann nur einzelfallbezogen und unter Berücksichtigung der konkreten Umstände des Forschungsvorhabens geprüft werden.

Die Privilegierung als Soll-Vorschrift (soweit sie entsprechend ausgeformt ist) ist zudem an die Voraussetzung geknüpft, dass es sich um ein erziehungswissenschaftliches Forschungsvorhaben handelt. Damit soll sowohl dem Auftrag der Schule als auch dem berechtigten Forschungsinteresse Rechnung getragen werden (DJT 1981: S. 252). Aufgabe der Entscheidung über die Genehmigung ist es zu versuchen, beiden Interessen gerecht zu werden.

Darüber hinaus muss das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit mit dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung zu einem Ausgleich gebracht werden (Avenarius 2019: 514; dazu und zu den Verfahrensfragen näher unter 6).

Die Einengung – wie in den Länderregelungen mit Bezug auf Erziehungswissenschaften normiert – auf den pädagogisch-wissenschaftlichen Bereich steht auch nicht im Widerspruch zur verfassungsrechtlich garantierten Wissenschaftsfreiheit, sondern bildet eine notwendige Schlussfolgerung aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates (BayVerfGH vom 5.3.2020 – Az. Vf. 13-VII-18 –, insb. Rdnrn. 42 – 44; dazu auch Dirnaichner 2020: 218).

Die Regelungen haben damit die Funktion einer doppelten Schutznorm angenommen. Sie schützen sowohl den Bildungs- und Erziehungsauftrag der

Schule als auch die Wissenschaftsfreiheit. Hierbei zeigt sich je nach Land eine unterschiedliche Ausprägung. So bekommt in den Bestimmungen, die den Genehmigungsvorbehalt stärker akzentuieren (Kann-Bestimmung), der Bildungs- und Erziehungsauftrag einen höheren Stellenwert als in den Länderregelungen, die die Genehmigung als Soll-Vorschrift vorgeben.

## 4. Zum Begriff der wissenschaftlichen Forschung

Die Privilegierung der Wissenschaftsfreiheit besteht allerdings nicht für jede Art von Forschung, die an Schule durchgeführt werden kann. Zunächst muss beachtet werden, wie der Begriff der Forschung zu definieren ist, zudem muss man die Einschränkung auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich berücksichtigen.

Der Begriff der „wissenschaftlichen Forschung“ entspricht dabei dem Begriffspaar von Wissenschaft und Forschung aus Art. 5 Abs. 3 GG. Entsprechend der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts muss daher „Wissenschaft“ auch im Sinne der Vorschriften für den schulischen Bereich verstanden werden als „geistige Tätigkeit mit dem Ziele, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen“ (BVerfGE 35, 79, 113, entsprechend auch BVerfGE 90, 1, 11ff.)

Damit wird die Zulässigkeit auf solche Vorhaben beschränkt, die dem so definierten Forschungsbegriff genügen. Reine Nachfragen oder Erhebungen durch Schulfremde, die beispielsweise journalistischem Interesse folgen, fallen damit nicht unter die Privilegierung der Genehmigungsbestimmungen für den schulischen Bereich. Das gleiche gilt für Vorhaben, die einem kommerziellen Interesse genügen, wie etwa die Testung einer neu entwickelten Lernsoftware oder anderer digitaler Lernmittel durch ein privates Unternehmen oder in dessen Auftrag.

Ebenfalls nicht unter den Begriff der wissenschaftlichen Forschung fallen Verfahren der externen Evaluation, die von den Schulaufsichtsbehörden veranlasst werden. Hier gibt es zudem besondere Verfahrensvorschriften, die in der Regel Mitwirkungspflichten der Schulen und der Schulgemeinden mit sich bringen. So regelt beispielsweise § 30 Abs. 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes[5]

> (3) Die Schülerinnen und Schüler sowie alle an der Schule tätigen Personen sind verpflichtet, an Erhebungen (Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen) teilzu-

---

5 Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998 (GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember 2021 (GVBl. S. 883).

> nehmen, die der Erforschung und Entwicklung der Schulqualität dienen und von der Schulbehörde angeordnet oder genehmigt worden sind.

Eine ausführlichere Parallelbestimmung findet sich im Hessischen Schulgesetz aufgrund der Gesetzesnovelle vom 7. Dezember 2022 in § 98 (Qualitätsentwicklung in der Schule), Abs. 5:

> (5) Die Schulen sind verpflichtet, an den durch die Schulaufsichtsbehörden veranlassten Verfahren zur externen Evaluation der einzelnen Schule und der Schulen im Vergleich zueinander, jeweils gemessen an den Bildungsstandards, mitzuwirken. Dies betrifft die Evaluation für Zwecke der Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Organisationsentwicklung insbesondere im Rahmen von landesinternen, länderübergreifenden und internationalen Vergleichsuntersuchungen. Satz 1 gilt auch für Schulleistungsstudien im Rahmen einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen wird, ebenso wie für Erhebungen zur Vorbereitung der Schulleistungsstudien.

# 5. Forschung in der Schule und im Kontext der Schule

Neben der Frage, wie der Begriff der Forschung vorliegend zu verstehen ist, bestehen in der Praxis noch Abgrenzungsprobleme zwischen der Forschung in der Schule und Forschung im Kontext von Schule. Das kann dann ein Problem darstellen, wenn die Schule als Ansprechpartner der Forschenden genutzt wird, das eigentliche Forschungsvorhaben aber außerhalb der Schule durchgeführt wird, in der Regel im privaten Rahmen. In diesem Fall wird die Institution Schule gezielt genutzt, um bestimmte Alterskohorten für Forschungsvorhaben anzusprechen, deren Daten sonst nicht in diesem Maß verfügbar sind. Die Schülerschaft oder die Eltern werden in diesen Fällen gebeten, von zuhause aus (in der Regel online) an Befragungen teilzunehmen. Ob solche Forschungsvorhaben dem Genehmigungsvorbehalt unterliegen, ist vom jeweiligen Einzelfall abhängig.

Konkret ist zu prüfen, ob das Forschungsvorhaben Rückwirkung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hat. Dies kann dann der Fall sein, wenn Fragen der Unterrichtsgestaltung und des Bildungserfolgs aus der Elternperspektive oder der Wahrnehmung der Schülerschaft erforscht werden und damit die Unterrichtsqualität im Mittelpunkt steht. Bei solchen Forschungsvorhaben greift in der Regel der Genehmigungsvorbehalt.

Das Land Hessen hat hier im Rahmen der Schulgesetznovelle vom 7. Dezember 2022 eine entsprechend klarstellende Regelung in das Gesetz (§ 84 Abs. 1 Satz 1) aufgenommen:

> Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Schulen bedürfen der Genehmigung des Kultusministeriums; dies gilt auch für Forschungsvorhaben, die außerhalb der Schule durchgeführt werden und bei denen der Zugang zu den Teilnehmenden über die Schule hergestellt wird.

# 6. Verfahrensfragen und Datenschutz

Zum Verfahren selbst ist darauf hinzuweisen, dass in aller Regel die Genehmigung eines wissenschaftlichen Forschungsvorhabens an Schule in die Zuständigkeit der Schulaufsicht fällt.[6] Eine Ausnahme von der Regel bildet Nordrhein-Westfalen, das in § 120 Abs. 4 Satz 2 Schulgesetz die Regelung getroffen hat: „Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter."[7]

Damit eng verknüpft ist die Frage der Gewährleistung des Datenschutzes.[8] Allgemein gilt: Forschungsvorhaben unterliegen auch der Notwendigkeit der Einwilligung der Betroffenen. Die Einwilligung ist für die Verarbeitung personenbezogener Daten zwingend erforderlich, es sei denn, schutzwürdige Belange sind nicht beeinträchtigt oder das öffentliche Interesse an der Durchführung überwiegt die schutzwürdigen Belange der Betroffenen erheblich. Der Terminus der „schutzwürdigen Belange" ist eng verknüpft mit dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung, das sich aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG ableitet (BVerfGE 65, 1 – Volkszählungsurteil).

Soweit die Notwendigkeit der Einwilligung an die Volljährigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler knüpft, muss hier auf die modifizierte Einwilligungs-Altersgrenze nach Art. 8 der europäischen Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) verwiesen werden. Art. 8 Abs. 1 i. V. m. Art. 6 Abs. 1 Buchst. a DS-GVO fordert eine Einwilligung des betroffenen Kindes, wenn dieses das 16. Lebensjahr vollendet hat. Zudem ermöglicht Art. 8 Abs. 1 Satz 3 DS-GVO den Mitgliedsstaaten, eine niedrigere Altersgrenze vorzusehen. In der hessischen Verwaltungspraxis beispielsweise wird davon ausgegangen, dass Jugendliche im Rechtssinne, also die das 14. Lebensjahr vollendet haben, neben ihren Eltern die Einwilligung erklären müssen. Wenn sie die Volljährigkeit erreichen, muss allein von ihnen eine Einwilligungserklärung vorliegen.

Bei einer Einwilligungserklärung ist zu beachten, dass es für den Fall, dass über direkt mit dem Forschungsvorhaben erhobene Daten weitere personenbe-

---

6 So neben den bereits genannten Ländern auch Berlin, § 65 Abs. 2 Schulgesetz vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. Februar 2023 (GVBl. S. 65)

7 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. April 2004 (GV NRW S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV NRW S. 250)

8 Vgl. etwa § 57 Abs. 5 Thüringer Schulgesetz, § 84 Abs. 2 Hessisches Schulgesetz, § 24 Abs. 3 Bayerische Schulordnung

zogene Daten über die Eltern erhoben werden (Beruf, Herkunft, Bildungsstand), einer eigenen Einwilligung der Eltern für die Verarbeitung dieser Daten bedarf.

Besonders zu berücksichtigen ist bei der Verarbeitung besonderer Kategorien personenbezogener Daten die Regelung des Art. 9 DS-GVO. Dies betrifft Daten, „aus denen die rassische und ethnische Herkunft, politische Meinungen, religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen (…) hervorgehen“, sowie das Verbot der „Verarbeitung von genetischen Daten, biometrischen Daten zur eindeutigen Identifizierung einer natürlichen Person, Gesundheitsdaten oder Daten zum Sexualleben oder der sexuellen Orientierung einer natürlichen Person.“ Diese Daten dürfen nur verarbeitet bzw. von diesem Verbot darf nur abgewichen werden, wenn sich die Einwilligung auch ausdrücklich auf diese Daten bezieht.[9]

Einer Einwilligung bedarf es dann nicht, wenn das öffentliche Interesse an der Durchführung des Forschungsvorhabens die schutzwürdigen Belange der Betroffenen erheblich überwiegt.[10] Das öffentliche Interesse muss dabei in einem angemessenen Verhältnis zu dem mit dem Forschungsvorhaben verfolgten legitimen Zweck stehen (Heberlein 2018: Art. 6, Rn. 15 u. 44).

Im Falle der Genehmigung durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde und der Klärung datenschutzrechtlicher Fragen bedarf es für die Teilnahme der Einzelschule an dem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben der Entscheidung vor Ort. Hierbei liegt die Entscheidung über die Teilnahme in der Regel in der Hand der Schulleitung. Allerdings sind zuvor schulische Gremien zu beteiligen. In Bayern etwa muss das Einvernehmen mit dem Schulelternbeirat und ggf. dem Schülerausschuss herzustellen, in Hessen muss vor der Entscheidung die Schulkonferenz angehört werden.

## 7. Fazit

Wissenschaftliche Forschung bewegt sich im Spannungsfeld vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule einerseits und wissenschaftlichem Forschungsinteresse andererseits. Die wissenschaftliche Forschung hat dabei ihren verfassungsrechtlich abgesicherten Raum der Wissenschaftsfreiheit, der im Genehmigungsverfahren zu berücksichtigen ist. Aber auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag ist verfassungsrechtlich verankert.

9 Vgl. etwa die Regelung in § § 46 Abs. 5 des Hessischen Datenschutz- und Informationsfreiheitsgesetzes vom 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82).

10 So die Regelungen beispielsweise in § 57 Abs. Th. Schulgesetz, § 84 Abs. Hess. Schulgesetz.

Schule und Schulaufsicht sind daher gehalten, einzelfallbezogen die beiden verfassungsrechtlichen Grundprinzipien zu einem schonenden Ausgleich zu bringen. Weder darf der Auftrag der Schule unangemessen beeinträchtigt werden, noch darf die Wissenschaftsfreiheit zurückgedrängt werden. Zudem muss dem Datenschutz ausreichend Rechnung getragen werden, der als „Recht auf informationelle Selbstbestimmung“ selbst Grundrechtsqualität hat.

Zu trennen von der wissenschaftlichen Forschung in der Schule und im Kontext der Schule ist die Parallelfrage der Nutzung von Schulinspektions- und Evaluationsdaten sowie zu Daten, die bereits an den Schulen vorhanden sind, für Forschungszwecke. Dabei ist vor allem die Frage der Zweckbindung von erhobenen personenbezogenen Daten nach Art. 5 Abs. 1 Buchst. b DS-GVO zu berücksichtigen. Danach dürfen Daten nur zu den Zwecken verarbeitet werden, zu denen sie erhoben wurden und nicht beliebig weiterverwendet werden. Zudem sind Schulinspektionsdaten Daten, die im dienstlichen Kontext und im dienstlichen Interesse erhoben werden und schon aus diesem Grund intern bleiben.

Im Übrigen verfügen Schulen regelmäßig über deutlich weniger Daten, als häufig vermutet wird. Man kann nicht davon ausgehen, dass es an Schulen umfangreiches Rohdaten-Material gibt, das nur entsprechend wissenschaftlich aufbereitet werden muss. Faktisch ist die Datenmenge der Schule eher überschaubar, im Wesentlichen auf personenbezogene Daten der Schülerschaft begrenzt (Name, Adresse, Geburtsdatum, ggf. Religion, und natürlich Noten und Zeugnisse).

# Literatur

Achilles, Harald (1993ff.). § 84. In: Köller, Franz/Achilles, Harald (1993 ff.). Hessisches Schulgesetz. Kommentar. (Loseblattwerk, o. S.). Wiesbaden: KSV Medien.

Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (2019). Schulrecht (9. neu bearb. Aufl.). Kronach: Carl Link.

Deutscher Juristentag (Hrsg.) (1981). Schule im Rechtsstaat. Band I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. München: C.H. Beck.

Dirnaichner, Udo (2020). Anmerkungen zur Entscheidung des BayVerfGH vom 5.3.2020. SchulVerwaltung Bayern, S. 218ff.

Heberlein, Horst (2018). Artikel 6. Rechtmäßigkeit der Verarbeitung. In: Ehmann, Eugen/Selmayr, Martin (Hrsg.). Datenschutz-Grundverordnung. Kommentar (2. Aufl.; o. S.). München: C.H. Beck.

# Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext – erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin[1]

*Rick Mintrop, Nina Bremm, bildung.komplex[2], Christiane Kose*

Der folgende Beitrag stellt den Ansatz der Designbasierten Schulentwicklung (DBSE) dar, der sich der im anglo-amerikanischen Sprachraum immer mehr etablierenden „Improvement Science“ (vgl. bspw. Bryk et al. 2015, Mintrop 2016, Peurach et al. 2022) zurechnen lässt. Das Verfahren der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) ist darauf angelegt, die Problemlösekompetenz von Akteuren im Schulsystem so zu stärken, dass die knappen Ressourcen und Energien für Entwicklung in typischen Schulen bestmöglich genutzt werden, um Entwicklungsvorhaben mit Effizienz und Wirksamkeit durchzuführen. Die Grundlogik des Verfahrens ist einfach, aber seine Durchführung auf Grund routinisierter Denk- und Handlungsstrukturen im Schulsystem ist komplex. Ziel ist es, dass sich das System durch wiederholte und gelingende Interventionen des Problemlösens kontinuierlich verbessert und Entwicklungskapazitäten im „doing“ grundgelegt werden.

Im Folgenden wird über erste Erfahrungen in der Anwendung des aus dem anglo-amerikanischen Kontext stammenden Ansatzes in hiesigen Schulen berichtet. Nach der Einführung in die Grundlogik des Verfahrens, wird im Beitrag auf die zentrale Stellung und benötigte Kompetenzen externer Beratung, besonders in der Startphase eines Entwicklungszyklus, eingegangen.

## 1. Einleitung

Probleme im Bildungswesen sind häufig unstrukturiert. Für die Handelnden im System drängt sich der Eindruck auf, dass „alles mit allem zusammenhängt“. So ist es schwierig, Grenzen um ein bestimmtes Problem zu ziehen.

---

1 Die dem Artikel zugrundeliegenden Daten wurden im Projekt der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zum Thema „Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen“, gefördert von der Robert Bosch Stiftung, erhoben

2 bildung.komplex ist ein kleines Netzwerk von Trainer*innen und Schulentwicklungsbegleiter*innen aus Hamburg. Mitglieder des Netzwerks sind in ausgewählten Projekten im Bundesgebiet tätig. Mitautorin des Beitrags ist Katrin Heinig.

Die Menge von Problemen kann überwältigend sein. Vielfältige Faktoren, die das Problem verursachen, können eine Rolle spielen. Viele Bedingungsfaktoren werden als außerhalb der Kontrolle der Handelnden wahrgenommen. Wenn Probleme als überwältigend und diffus empfunden werden, kann die Suche nach Lösungen oder nach Abhilfe mühsam sein. Aber es gibt eine Möglichkeit, die Suche abzukürzen: Man setzt schnell auf eine Lösung und guckt dann, was passiert. Andererseits kann man sich auch in der Suche verlieren und kommt dann eher selten zum Handeln, und anstatt aus Lösungsversuchen zu lernen, vereitert das Problem.

Darüber hinaus erfordern viele Probleme in Schule und Bildung, dass Pädagog*innen kollektiv handeln, da Schüler*innen stark von der allgemeinen Kultur oder dem Klima ihrer Schule beeinflusst sind. Aber Lehrkräfte in Schulen legen oftmals starken Wert auf Autonomie und Individualität.

Die Methode der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) trägt der Komplexität von Entwicklungshindernissen in Bildungseinrichtungen Rechnung. Sie zielt darauf ab, Handelnden im Bildungswesen zu helfen, ihre Probleme in den Griff zu bekommen. Kurz gesagt, die Methode beginnt mit der Diagnose gemeinsamer Dringlichkeiten oder Leidenschaften innerhalb eines bestimmten Teams oder einer Organisationseinheit. Ein konkretes praktisches Problem wird gerahmt und definiert. Ausgangslage, Ziele oder gewünschte Zustände werden festgelegt. Kausale Faktoren für problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen werden analysiert. Stärken und Kapazitäten der Organisationseinheit werden sichtbar gemacht. Es werden Aktivitäten geplant, die die gewünschte Veränderung vorantreiben sollen. Das heißt, sie motivieren die Handelnden, sich zu engagieren und aktiv in den Veränderungsprozess einzubringen. Der Nachweis der Wirkung oder des Fehlens einer Wirkung, die durch einfach handhabbare praktische Messgrößen festgestellt wird, macht Erfolge sichtbar und zeigt die Richtung für die nächsten Versuchsschleifen oder Iterationen auf. So wird kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit erlebbar.

Dieser logisch einfache Prozess wird durch Fallbeispiele, Tools und Artefakte konkretisiert und strukturiert, die den Handelnden helfen, den Überblick im komplexen Problemlöseprozess zu behalten, ihre kollektiven Denk- und Lernprozesse sichtbar zu machen und zu dokumentieren. Problemlösung motiviert auf diese Weise, weil es möglich ist, auch kleine Erfolge in der Zone der nächstmöglichen Entwicklung in einer Organisationeinheit zu feiern und zu merken, dass man selbst und die Gruppe fähig ist, Veränderungen in zunächst als aussichtslos empfundenen Situationen voranzutreiben. Die verschiedenen Schritte der Methode können sequenziell durchgeführt werden, aber auch als Baukasten je nach dem Lernbedarf eines Teams oder eines Kollegiums genutzt werden. Im Folgenden wir das Projekt „Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen“ vorgestellt, in dem der skizzierte DBSE- Ansatz erstmals im hiesigen Kontext ausprobiert wurde.

## 2. Das Projekt: Designbasierte Schulentwicklung in Berliner Schulen

Ansätze der Improvement Science sind üblicherweise als Teil kollaborativer und interprofessioneller Akteurskonstellationen in Forschungs-/Entwicklungsprojekten zu entwerfen (Penuel et al. 2022), die Inhalte, Prozesse und Ziele kokonstruktiv gestalten. Für solche Research-Practice-Partnerships (RPPs), die kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Bildungssystem verfolgen, ist Kontinuität und Stabilität in Beziehungen und Zusammenarbeit eine wesentliche Grundbedingung.

Das Projekt „DBSE in Berliner Schulen" wurde folglich in einer spezifischen Akteurskonstellation entworfen. In Verbindung mit einem bundesländerübergreifenden Administrations-Netzwerk der Robert-Bosch-Stiftung zum Thema „Schulen in kritischer Lage" wurden verschiedene Ansätze der Schul- und Unterrichtsentwicklung für sozialräumlich benachteiligte Schulen entwickelt, geprüft und Erfahrungen ausgetauscht. Hieraus entstand eine Zusammenarbeit zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, einem Team von Wissenschaftler(inne)n und einer professionellen Schulentwicklungsberatung (im Folgenden „SEB"), namens Bildung Komplex. Im Jahr 2019 begann das Projekt DBSE in Berliner Schulen zunächst als Import aus den Vereinigten Staaten, wo sich designbasierte Ansätze der Schulentwicklung verbreitet haben, die unter einer Vielzahl von Bezeichnungen wie „Improvement Science", „Continuous Improvement" oder „Design-based School Improvement" bekannt sind (vgl. bspw. Bryk, 2020; Bryk et al., 2015; Fishman et al. 2013, Mintrop, 2016, Penuel et al., 2011). In einem dreijährigen gemeinsamen Kooperationsprojekt sollte mit vier Schulen und ihren jeweiligen Schulaufsichten geprüft werden, ob und unter welchen Bedingungen der Ansatz aus den USA auf einen deutschen Kontext übertragbar ist. Pandemiebedingt wurde die Laufzeit des Projektes inzwischen bis November 2023 verlängert.

Im Folgenden stellen wir in einem ersten Schritt kurz die DBSE-Methode und ihre Lernangebote im Kontext einer Schule vor, die die Methode mit einigem Erfolg eingesetzt hat. In einem zweiten Schritt zeigen wir, wie direkte Intervention von Schulberatung in Kombination mit den zuvor vorgestellten Verfahrensschritten und Methoden des DBSE-Verfahrens das Schulteam vorangebracht hat. Das letzte Wort gehört der Vertreterin der Senatsverwaltung, die die Bedeutung des Erlernten für einen systemischen Ansatz zur Schulentwicklung in ihrem Bundesland verdeutlicht.

Im Rahmen des Projekts fanden zwischen 2020 und 2022 vier Workshops statt (zwei in Präsenz und zwei digital), während derer Schulen schrittweise mit Hilfe von konstruierten „teaching cases" in die Lage versetzt werden sollten, sich mit einem von ihnen gewählten authentischen Problem in der Logik

des Verfahrens auseinanderzusetzen. An den ganztägigen Workshops nahmen die Projektleiterin aus dem Berliner Senat, Steuergruppen der Schulen, Schulleiter und -leiterinnen, Schulentwicklungsberater und -beraterinnen für die Projektschulen, sowie Vertretungen der zugehörigen Schulaufsichten und Mitarbeiter(innen) aus Fort- und Weiterbildungsinstitutionen des Landes Berlins teil. Das Wissenschaftlerteam war ebenfalls präsent und organisierte den Inhalt der Workshops.

# 3. Wissenschaftliche Begleitung

Das Projekt wird flankiert von einer wissenschaftlichen Begleitforschung, die untersucht, inwieweit der aus dem anglo-amerikanischen Kontext entlehne Ansatz der designbasierten Schulentwicklung auch hierzulande hilfreich sein kann, um strukturiertes Problemlösen in Schulentwicklungsprozesse einzubinden. Zu diesem Zweck wurden die Workshops mit jeweils einer Audiospur pro Schulgruppe audiographiert. Zwischen den Workshops wurden die Schulen von ihren jeweiligen SEB besucht, um Entwicklungen aus den Workshops mit den Steuergruppen weiterzudenken und umzusetzen. Sofern die Schulen zustimmten, wurden auch diese Gespräche audiographiert. Stimmte die Schule einer Aufnahme nicht zu, wurden Verlaufsprotokolle erstellt. Zusätzlich fand eine schriftliche Prozessdokumentation durch die SEB statt, die zentrale Prozessschritte auflistet, Knackpunkte, Schwierigkeiten und zentrale Einsichten der Schulen aus Sicht der SEB dokumentiert und die prozessstrukturierenden Artefakte des DBSE-Ansatzes sammelt und fortlaufend aktualisiert. Die Entwicklungsverläufe wurden im Anschluss und ohne Einbezug der Schulen in sog. Fallkonferenzen unter Teilnahme von SEB und Wissenschaft diskutiert, die ebenfalls aufgezeichnet wurden. Die systematische Auswertung dieser Dokumente hält momentan noch an, so dass die folgenden Ausführungen als evidenzinformierter Zwischenbericht verstanden werden kann, zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht als abschließende wissenschaftlich fundierte Analyse.

# 4. Die Schule

Schule A liegt in einem sozialräumlich stark benachteiligten Stadtbezirk. Es handelt sich um eine Integrierte Sekundarschule. Die Schule besuchen ca. 750 Schülerinnen und Schüler, für die ca. 85 Lehrkräfte zuständig sind. An der Schule arbeiten zudem zwei Schulsozialarbeiter*innen. Verantwortlich für das DBSE-Projekt zeichnet sich die ca. 20 Personen umfassende Steuergruppe, die

das Projekt aktiv vorantreibt und die gewählten Entwicklungsschritte zunächst ausprobiert, bevor das restliche Kollegium involviert werden soll.

# 5. Die DBSE-Methode im Fallbeispiel

## 5.1 Ein praktisches Problem identifizieren und definieren

Dieser Schritt besteht aus Bemühungen, Prioritäten zu setzen und ein praktisches Problem zu konkretisieren. Verschiedene Verfahren, z.B. „Empathie-Interviews[3]„ oder Themenposter machen kollektives Denken sichtbar. In diesem Schritt ist es wichtig, dass alle Stimmen in einem Team oder einem Kollegium ohne Angst artikuliert werden können. Manchmal erfordert dies Anonymisierung von Äußerungen. Teilnehmende werden angehalten, sich bestimmter „Scaffolds" oder Strukturhilfen zu bedienen, die sie darin unterstützen, problematische Verhaltensweisen, Überzeugungen oder Einstellungen ganz konkret zu beschreiben und Interpretationen zu vermeiden. Es kommen z.B. „Sehen-und-Hören"-Statements, wie „ich habe gesehen, dass …", „ich habe gehört, dass …", oder auch eine sogenannte „Wer-Macht-Was-Tabelle" zur Anwendung, die auflistet, auf welches Verhalten genau das Team oder das Kollegium das Augenmerk richten will. Ziel dieses Schrittes ist es, aus einer unscharfen oder diffusen Problembeschreibung herauszukommen und Probleme, an denen man arbeiten will, möglichst genau und mit Blick auf direkt beobachtbare Verhaltensweisen konkret festgelegter Gruppen oder Individuen zu beschreiben und damit die Grundlage für konkrete Erfolgsindikatoren zu schaffen.

Wie auch die Steuergruppen der anderen Schulen, tat sich die Steuergruppe der Schule A mit diesem Schritt schwer. Als momentane Dringlichkeit schälte sich eine tiefe Frustration heraus: „Lehrkräfte befolgen Anweisungen der SL nicht; gemeinsame Beschlüsse werden nicht umgesetzt; E-Mails werden nicht gelesen." Als Beispiel wurde die Durchsetzung der Corona-Hygienevorschriften zu Beginn der Pandemie angeführt:

> „Bei der Maske zum Beispiel. Normalerweise wurde klar gesagt, dass wenn sich die Leute hier bewegen, sollte man eine haben. Was passiert? Einige Kolleginnen und Kollegen lassen die Schülerinnen und Schüler einfach durchgehen und ich

---

3 Bei Empathie-Interviews handelt es sich in der Regel um Einzelgespräche, bei denen anhand offener Fragen Geschichten über bestimmte Erfahrungen herausgefunden werden, die dabei helfen, uneingestandene Bedürfnisse aufzudecken. Ein Protokoll ermöglicht es dem Interviewer, tiefer in die Geschichten einzutauchen als bei einem traditionelleren Interview.

> stehe da wie ein Blödmann und sage ihnen, wo lang sie gehen sollen, und mache mich bei den Schülerinnen und Schüler unbeliebt. Die denken sich, dass ich dumm sei. Die Regel ist klar. Ich habe auch die ganze Zeit meine Maske, aber anderen ist das egal. Es war ein Beschluss und keiner hält sich dran." (Schule A, Arbeitsphase Workshop II)

Beim näheren Betrachten dieses Problems wurde deutlich, dass es in der Gruppe Hemmungen gab, das als problematisch empfundene Verhalten der Lehrkräfte in der Schulgemeinschaft offen zum Problem zu machen, so dass man sich darauf einigte, zunächst das Verhalten der Schüler*innen in den Blick zu nehmen und die Rolle des Lehrer- und Lehrerinnenhandelns in diesem Zusammenhang zunächst nicht anzugehen. Zudem einigte sich die Gruppe drauf, das Thema Corona- Hygienemaßnahmen auf das Maskentragen einzugrenzen. Maßnahmen wurden im Schnellverfahren beschlossen. Durch einen Aktionstag, an dem die Schüler*innen ihre Masken selbst anmalen oder nähen konnten, sollte der Treiber „Es ist cool, eine Maske zu tragen" aktiviert werden und so besonders das Verhalten der älteren Schüler verändert werden.

Trotz dieser typischen ‚Eile zur Problemdefinition und Lösung' (vgl. Mintrop/Zumpe 2019) tat die Steuergruppe einen entscheidenden Schritt. Sie entschloss sich, Daten über den Erfolg ihrer Maßnahme zu erheben, indem sie Schüler(innen) verschiedener Altersstufen ohne Maske an bestimmten Stellen in der Schule zählte, erst vor der Maßnahme und dann danach. Im Vergleich zwischen Ausgangslage und Veränderung stellte die Gruppe eine Verbesserung fest. So übten sie einen wichtigen Schritt der evidenzbasierten Schulentwicklung ein. Allerdings entfiel dieses Projekt mit der Aufhebung der Maskenpflicht.

Das nächste Entwicklungsvorhaben in der Logik von DBSE war erheblich komplizierter. Wieder fragte die Steuergruppe nach Dringlichkeiten, die sie angehen wollte. Wieder wurden problematische Situationen benannt und dann von den Gruppenmitgliedern in ihrer Stärke bewertet und in einem Themenposter visuell dargestellt. Zwei ineinander verquickte Komplexe schälten sich heraus: „Schüler*innen verhalten sich respektlos und machen im Unterricht nicht mit"; Und: „Der Unterricht wird nicht differenziert". Diese Art von Verquickungen sind im typischen Problemlöseverhalten von Schulkollegien nicht ungewöhnlich, da Ursache und Wirkung in einem komplexen System als rekursiv wahrgenommen werden (und es auch häufig sind) (Mintrop/Zumpe, 2019).

Die „Wer-macht-was-Tabelle" soll die Teams dazu anhalten, eine klare, konkrete Aussage zu den Verhaltensweisen, Überzeugungen und Einstellungen zu machen, die bei einer definierten Personengruppe verändert werden sollen. Die Tabelle zielt auf eine Einengung und Konkretisierung. Zunächst blieb die Schule bei unkonkreten Problembeschreibungen wie „Unsere Schüler haben keinen Respekt". Von Seiten der SEB brauchte es hier hartnäckiges Nachfragen: Wer ist mit „unsere Schüler" gemeint? Fehlte allen Schüler*innen der

Respekt? Oder waren es nur einige, bei denen dies immer wieder auffiel? Und an welchem konkreten Verhalten machten die Lehrpersonen Respektlosigkeit fest? In welchen Situationen trat dieses Verhalten auf?

In der Anfertigung der „Wer-macht-was-Tabelle“ verschob sich das Problem noch einmal. Nun ging es weniger um Respektlosigkeit. Im Vordergrund stand nun das passive Lernverhalten, wie z.B.: „SuS/90% in der Sekundarstufe/lesen den Arbeitsauftrag nicht und fordern lautstark Unterstützung“, oder: „SuS mit Förderbedarf/99%/fragen jedes Wort im Arbeitsauftrag nach.“

Interessanterweise wurden in der Tabelle Verhaltensweisen der Schüler(innen) zu Unterrichtsbeteiligung und Verhaltensweisen der Lehrer(innen) zu Differenzierung berücksichtigt. Es sind zwar zwei Probleme, die mit ganz unterschiedlichen Maßnahmen angegangen werden müssten, aber für die Gruppe waren Unterrichtsgestaltung und Schülerlernverhalten eng miteinander verflochten. Die nächsten Schritte in der DBSE-Logik ermöglichten dem Team, ihre Problemdefinition noch einmal zu präzisieren.

## 5.2 Ursachen analysieren

Der Zweck der Ursachenanalyse besteht darin, ein tieferes und strukturierteres Nachdenken zu befördern. Teilnehmende können verschiedene Techniken nutzen. Eine der simplen Techniken ist „Five Why’s“, mit der fünfmal hintereinander nach dem „Warum“ eines bestimmten Phänomens gefragt werden soll, um hinter Oberflächensymptome zu schauen. Eine andere Technik ist das sogenannte Fischgrätendiagramm, welches in der Organisationsentwicklung weitverbreitet ist. In diesem Diagramm werden Deskriptoren von Ursachen unter breiteren Kategorien wie Motivation, Kapazität, Ressourcen, Schulklima, Gesellschaftskultur usw. eingeordnet. Das Fischgrätendiagramm fordert dazu auf, „das System zu sehen“ in dem ein bestimmtes Problem auftritt und durch welche Ursachen es bedingt wird. Anhand der Darstellung im Fischgrätendiagramm ist es ein wichtiger Lernschritt festzustellen, welche Ursachen außerhalb des Einflussbereichs der Akteure liegen und welche intern beeinflusst werden können. Die Fokussierung auf intern beinflussbare Ursachen hilft dabei, realistische Interventionen zu planen die auf dem Erfahren von individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit aufbauen. Besonders in Organisationen, die mit Krisen und sozialen Entbehrungen konfrontiert sind, muss eine proaktive Problemlösungshaltung gepflegt werden, um Gefühle der Hilflosigkeit und Überforderung zu verringern.

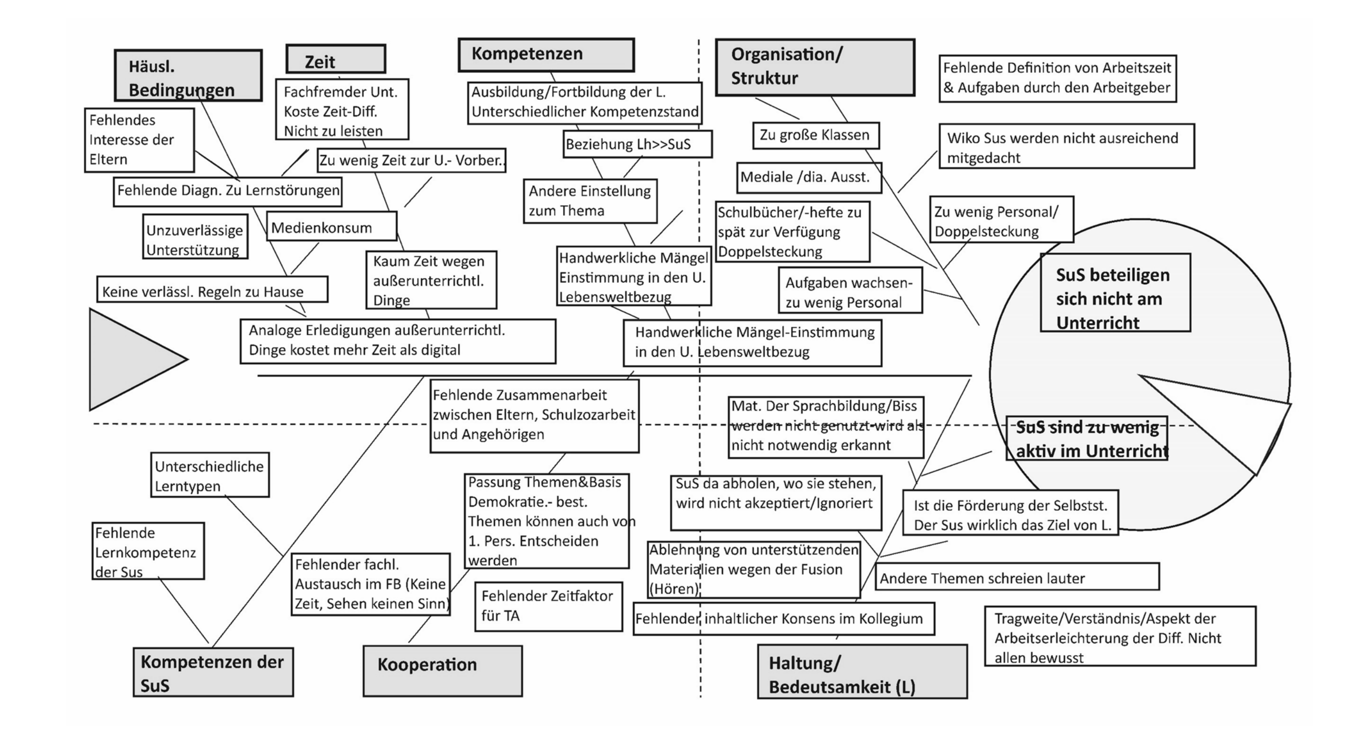



Abb. 1: Fischgrätenmodell

Für die Steuergruppe der Schule A war das Nachdenken über Kausalfaktoren und deren Darstellung im Fischgrätendiagramm (siehe Abb. 1) zunächst ungewöhnlich. Hier war Unterstützung vonseiten der SEB vonnöten. Zunächst wurde eine Brainstormingphase durchgeführt, während derer die Lehrkräfte frei alle möglichen Kausalfaktoren (Gräten, vgl. Abb. 1) für das identifizierte Problem (Fischkopf, vgl. Abb.1) sammelten. Diese wurden dann gemeinschaftlich gruppiert und Überbegriffe für Kausalbündel gesucht. Die SEB übernahm dabei zwei zentrale Funktionen. Zunächst hielt sie die Gruppe dazu an, mit der Methode der „Five Why's", Ursachen für das Problem im Fischkopf tiefer zu hinterfragen. Zum anderen hob sie immer wieder Unterschiede in den Problembeschreibungen verschiedener Gruppenmitglieder hervor, um die Gruppenmitglieder dazu anzuregen, ihre Aussagen zu begründen und Argumente auszutauschen und so zu einem tieferen gemeinsamen Verständnis zu kommen. Im Anfertigen des Fischgrätendiagramms wurde so auch das Problem immer klarer. Im Fischkopf steht: „Schüler(innen) beteiligen sich nicht aktiv am Unterricht." Das Problem der mangelnden Differenzierung wurde nun als eine von vielen Gräten, auf denen Kausalfaktoren eingetragen werden, benannt. Mit dieser Präzisierung wurde verbesserte Schülerbeteiligung zum Erfolgskriterium des Vorhabens.

Das Nachdenken über Kausalfaktoren wurde sehr umfangreich von der Gruppe gestaltet. Mangelnde pädagogische Kompetenz und Kooperation im Kollegium waren zentrale Stränge, sowie zeitliche Überlastung. Fehlende Differenzierung bettete sich in diese weiter gefassten Kausalfaktoren ein. Häusliche Gegebenheiten (z.B. fehlendes Interesse der Eltern) und Organisationsstrukturen (z.B. Personalmangel) wurden benannt, aber explizit von der weiteren Berücksichtigung ausgeschlossen, da die Gruppe ihre Einflussmöglichkeiten hier als gering einschätzte.

## 5.3 Stärken und Ressourcen erkennen

Das Erkennen von Stärken ist ein zentraler Aspekt jedes menschlichen Veränderungsprozesses und daher ein wichtiger Bestandteil der Problemlösung für eine kontinuierliche Verbesserung. Die Gegenüberstellung des Fischgrätendiagramms mit einer graphischen Darstellung des „positiven Kerns" einer Schule ermöglicht den Teammitgliedern zu erkennen, wie ihre Schwächen auch mit ihren Stärken zusammenhängen. Es ist wichtig, die Negativität eines Problemfokus mit dem positiven Gefühl von schon vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen auszugleichen. Problemlösung in der Schulentwicklung ist ein kognitiver und emotionaler Prozess. Eine proaktive Haltung gegenüber den vielen Problemen, die in einem oft stressigen Arbeitsumfeld auftreten können, ist keine Selbstverständlichkeit. Daher müssen Wege gefunden werden, um Ge-

fühle des Überwältigt seins zu reduzieren und Gefühle von Handlungsfähigkeit zu stärken. Sorgfältige Priorisierung, Suche nach Ursachen im Einflussbereich der Akteure und das Schaffen von Bewusstsein für Stärken und Vorzüge erleichtern das Handeln und erzeugen oft starke Emotionen. Diese können natürlich auch negativ sein. Die Tools und Artefakte bilden das Gerüst für diszipliniertes Erkunden und Handeln. Als „Boundary Objects" können sie die Kommunikation über Teams und Funktionsebenen hinweg ermöglichen.

Es half der Steuergruppe zu unterstreichen und in einer „Asset Map" zu dokumentieren, dass die Schüler*innen in ihrer Schule im Kern „begeisterungsfähig" seien und dass man für die Verbesserung von Kooperation auf Engagement, guten Zusammenhalt, Offenheit und Flexibilität im Kollegium zählen könne. Eine besonders große Anzahl von Stärken und Ressourcen trug die Gruppe im Bereich der gemeinschaftlichen Alltagsgestaltung im schulischen Team zusammen. Dies führte dazu, dass die Fischgräte fehlende „Kooperation" als möglicher Grund für mangelnde Schüler*innenbeteiligung in den Fokus geriet. Die Gruppe überlegte sich, wie die Zusammenarbeit im Kollegium gestaltet werden müsste, so dass sie sich positiv auf die Schüler*innenbeteiligung am Unterricht auswirken könnte – und nicht wie bisher als negativer Kausalfaktor erschien.

Für die Motivation der Gruppe im DBSE-Prozess spielte das Bewusstmachen des positiven Kerns laut der Prozessdokumentation durch die SEB eine wichtige Rolle. Dieser Schritt führte dazu, dass die Gruppe sich nochmal „neu gefunden" hatte und ressourcenorientiert – im Sinne von „wir reißen das jetzt" – auf die anstehenden Entwicklungsprozesse schauen konnte. Es entstand eine positive Energie in der Gruppe, auf die sich die Gruppe mithilfe der SEB auch im Folgenden immer wieder zurück bezog. Verstärkt wurde dies, indem die SEB immer wieder an die Stärken der Gruppe erinnerte und danach fragte, wie sie für den Problemlöseprozess bezogen auf ihr konkretes Problem nutzbar gemacht werden könnten.

## 5.4 Triebkräfte und Maßnahmen der Veränderung festlegen

Wenn sie diesen Schritt durchdenken, kommen Teams dazu, „die Lernenden zu sehen", oder etwas anders formuliert, zu sehen, dass Veränderung in erster Linie ein Lernprozess ist, in dem sich Menschen engagieren müssen. Führung kommt dabei die Aufgabe zu, dieses Engagement zu fördern. Die Anfertigung eines Treiberdiagramms, auch eine weitverbreitete Praxis in der Organisationsentwicklung, ist eine visuelle Darstellung dieser Suche nach einer Verbindung von Veränderungsmaßnahmen und der Idee, dass diese Maßnahmen sozialpsychologisch wirksam sein sollten. Entscheidungsträger lassen sich oft

dazu verleiten, Veränderung nur als Management von Aktivitäten zu betrachten und setzen somit den Fokus nicht auf die Unterstützung von Lernprozessen der Beteiligten, Lernen als zentrales Ziel von Entwicklung gerät so aus dem Fokus (vgl. Mintrop/Zumpe 2019).

In der Steuergruppe der A-Schule nahm das Nachdenken über Maßnahmen der Verbesserung seinen Ausgang von der Kausalanalyse. Die Entwicklungsbegleiterin forderte die Gruppe immer wieder auf, in das Fischgrätendiagramm zu schauen, sich ihrer Analyse so zu vergewissern und nicht den Fokus im Durchdenken ihres Problems zu verlieren. Die Arbeit in diesem Schritt begann mit einer Suche nach Maßnahmen oder Lösungen, von denen sich die Gruppe eine schnelle Wirkung versprach. Wichtige Treiber, die die Gruppe für sich herausstellte, waren das Erfahren von Selbstwirksamkeit, fühlbare Entlastung und das Empfinden von Zufriedenheit und Spaß und Freude im Job. Die SEB hob vor allem den Aspekt der Selbstwirksamkeit hervor und erarbeite mit der Gruppe, welche Aktivitäten dazu führen könnten, Selbstwirksamkeitserfahrungen bei der Lösung des Problems der mangelnden Schüler*innenbeteilligung zu erzeugen und lenkte damit den Blick auf das Lehrer*innenhandeln, die Rolle qualitätsvollen Unterrichts und Differenzierung für die Schüler*innenbeteiligung. Zudem rief sie der Gruppe ihre Fokussierung der gemeinschaftlichen Problemlösefähigkeit für gelingende Entwicklungen aus dem „asset mapping" ins Gedächtnis.

Neben einer Reihe von Aktivitäten kristallisierten sich zwei wesentlichen Maßnahmen heraus, auf die die Gruppe das Hauptaugenmerk lenkte. Man wollte eine digitale Austauschbörse organisieren, auf der die Kolleg*innen Ideen über Unterrichtsdifferenzierung austauschen könnten. Dies, so erhoffte sich die Gruppe, sollte Lehrkräfte entlasten, die Kooperation stärken und eine gemeinsame Zielsetzung auf differenzierten, schülergerechteren Unterricht anregen. Zu einem späteren Zeitpunkt ergab sich dann ein weiterer Fokus auf Unterrichtshospitationen. Diese Maßnahme war ein Widerhall auf ein immer wieder geäußertes Bedürfnis, die eigene Isolation als Lehrkraft im Unterricht zu überwinden, Ressourcen der kollegialen Zusammenarbeit, wie sie im „asset mapping" festgehalten wurden, für die Schüleraktivierung nutzbar machen zu wollen und kollektiv am Unterricht und Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung durch Differenzierung zu arbeiten.

## 5.5 Ziele formulieren und praktische Messgrößen konstruieren

Eine sorgfältige Spezifikation im Vorfeld erleichtert die Festlegung klarer Ziele und die Überprüfung der Zielerreichung durch praktische Messgrößen im weiteren Verlauf. Praktische Messgrößen sind dann praktisch, wenn Daten

im Fluss des Arbeitsalltags erhoben werden können. Sie sollten aber auch robust genug sein, um unvoreingenommene Urteile über Wirkungen von Maßnahmen zu liefern. Praktische Messgrößen können einfache Quantifizierungen beobachteter Verhaltensweisen oder sogar Selbsteinschätzungen sein, solange die angefertigten Aufzeichnungen anonymisiert werden, um Voreingenommenheit zu vermeiden. Häufig sind Vergleiche zwischen Ausgangswerten und Ergebnissen nützlich. In der Steuergruppe der A-Schule diente dieser Schritt zu einer fruchtbaren Synthese ihres Vorhabens. Es ist in Abbildung 2 dargestellt.

Die Unterrichtshospitationen sollten datengestützt mit Hilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt werden. Die hospitierende Kollegin sollte zwei Aspekte bewerten: Inwieweit die Schüler*innen durch die Organisation der Unterrichtsstunde zum Arbeiten angehalten sind; und inwieweit sie Gelegenheit haben, sich aktiv im Unterricht einzubringen. Der Beobachtungsbogen war so angelegt, dass die beobachtende Person Schülerverhalten notiert. Uneinigkeit gab es darüber, ob Schüler- oder Lehrerverhalten beobachtet werden sollte. Man einigte sich darauf, dass im ersten Schritt Schülerverhalten der Fokus sein sollte, um mögliche Verletzlichkeiten der beobachteten Lehrkraft zu mindern. Aus diesem Grunde sollte auch zunächst einmal nur die Steuergruppe mit den Hospitationen experimentieren.

Aber es blieb unklar, was nun genau der Lerneffekt der Hospitationen sein sollte. Sollten die Beobachtungen dazu dienen, erst einmal festzustellen, was nun eigentlich im Unterricht so vor sich geht, oder ging es darum, dass das Hospitationsduo ein Problem identifizieren konnte, an dem es arbeiten könnte, wie in Abbildung 2 notiert. Klar ist, dass mit Hilfe des Beobachtungsbogens der beobachteten Lehrkraft der Ist-Zustand im Hinblick auf Arbeitsorganisation und Beteiligung in der Unterrichtsstunde widergespiegelt werden kann. Es wurde im Design der Maßnahme nicht explizit angelegt, wie man nun an eine bearbeitbare „Sache“ herankommen könnte und wie eine mögliche Intervention aussehen sollte. Wie also sollten also die Gespräche nach der Hospitation gestaltet sein?

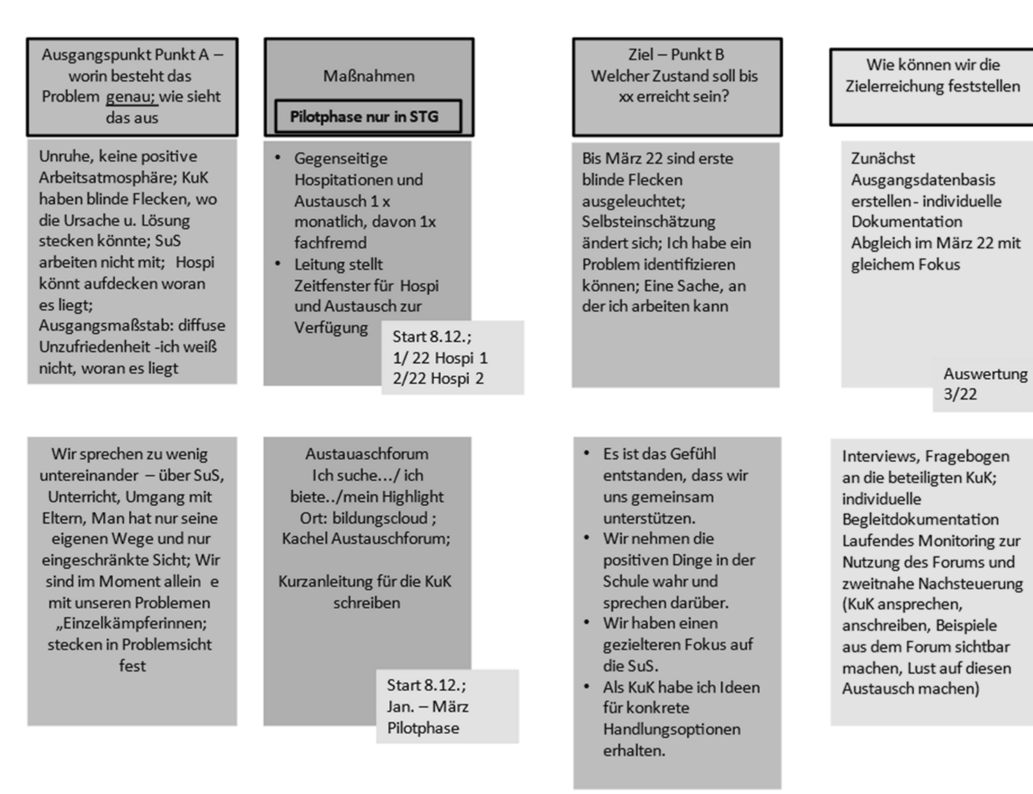



Abb. 2: Synthese des DBSE-Vorhabens

# 6. Schnelles Tempo halten und Iterationen durchführen

Der designbasierte Ansatz zur Problemlösung eignet sich für schwierige und komplexe Probleme, die unter den Nägeln brennen, große Reichweite haben und charakteristischerweise unstrukturiert sind. Effektive Maßnahmen oder Lösungen für diese Art von Problemen können selten auf Anhieb entwickelt werden. Es sind Versuchsschleifen oder Iterationen notwendig, durch die Veränderungsmaßnahmen im Laufe der Zeit verbessert werden können, sodass sich die Ergebnisse zunehmend den gewünschten Zuständen annähern. Viele Probleme im Bildungswesen werden intuitiv, heuristisch und schnell abgearbeitet. Und das muss auch so sein angesichts der Arbeitsanforderungen und Fülle von Problemen. Aber einige Probleme benötigen „langsames Denken". Langsames Denken bedeutet jedoch nicht, dass keine Maßnahmen ergriffen werden, vielmehr zielt das langsame Denken darauf ab, schwierige und komplexe Probleme analytisch zu erfassen und passgenaue und praktischen Erfolg versprechende Lösungen, die das kollektive Lernen befördern können, zu Tage zu bringen. Iterationen sollten in Zyklen von sechs Wochen bis drei Monaten erfolgen. Während sorgfältiges Vorausdenken wichtig ist, ist Lernen durch Handeln ein ebenso wichtiges Moment. „It takes practice to change practice" oder Praxis verändert sich durch Praxis.

Tempo war eine große Herausforderung des Projekts. Wegen Pandemie-Bedingungen verzögerte sich das Einüben der einzelnen Schritte enorm. Der Verlauf des DBSE-Prozesses muss im Hinblick auf diese Verzerrungen verstanden werden. Oftmals gab es personelle und gedankliche Diskontinuitäten, die aber glücklicherweise oftmals mit den Tools der DBSE aufgefangen werden konnten.

Für die Steuergruppe der A-Schule ergab sich das folgende Bild. Das digitale Austauschforum wurde von den Kolleg*innen nicht angenommen. Die Gruppe war der Meinung, dass dies vermutlich an den fehlenden technischen Voraussetzungen lag. Es ist bislang nicht klar, ob ein weiterer Versuch unternommen werden soll, um diese technischen Mängel auszumerzen oder ob es doch am fehlenden Interesse der Kolleg*innen lag und was dann alternativ zu tun sei. In die Hospitationen werden zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Berichts sukzessive mehr Lehrkräfte einbezogen, eine erste Iteration des Verfahrens im Sinne der Anpassung des Hospitationsbogens fand statt, der Prozess ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Zudem steht an, dass die Steuergruppe aus ihren Erfahrungen lernt und erkennt, in welchem Maße die Beobachtungen zu nützlichen pädagogischen Gesprächen führen konnten und wie das Design der Maßnahme verändert werden sollte, um diese Art von Gesprächen zu verstärken.

# 7. Schulentwicklungsbegleitung

Für die Schulen war das DBSE-Verfahren neu, und so brauchte es Unterstützung von erfahrenen SEB, deren Aufgabe es war, die Steuergruppen durch die Logik und die Instrumente der DBSE-Methode zu führen. Wie beschrieben, besteht die Methode aus einer Logik, die sich in einem Katalog von Fragen zur Selbst-Reflektion und Beratung ausdrückt, und einem Sortiment von Tools oder Strukturhilfen. Logik und Tools sind bereits besprochen. In diesem Abschnitt behandeln wir die Frage, welche speziellen Beratungsimpulse nötig sind, um im Zusammenspiel mit den Tools effektive Problemlösung zu befördern.

Die erste Auswertung der Daten zeigt, dass der Fokus der SEB zunächst natürlich dem Verständnis der DBSE-Logik und der Nutzbarkeit der Tools oder Strukturhilfen gewidmet ist. Aber die häufige Wiederholung von bestimmten Impulsen zeigen an, an welchen Stellen die Steuergruppe nach konsistenter Einflussnahme der SEB verlangte. Am Beispiel von Sequenzen aus dem dritten und vierten Workshop, der das Definieren von Maßnahmen und Messgrößen zum Inhalt hatte, werden im Folgenden hilfreiche Beratungsimpulse skizziert.

Im Vorfeld des dritten Workshops hatte die Gruppe sich auf die Maßnahme „Hospitation" geeinigt, um ihr Problem „mangelnde Schüler*innenbeteiligung" zu bearbeiten, hatte aber noch keine konkreten Vorstellungen, wie diese Hospitationen konkret gestaltet werden sollten. Die Beraterin klopfte zunächst die Rahmendaten ab: Wer nimmt teil? Ist die Teilnahme freiwillig? Wie lang soll die Hospitation sein? Worauf soll genau geachtet werden? Welche Fragen sollen mit der Hospitation beantwortet werden? Ist die Frage für alle die gleiche? Die Schule hatte sich darüber noch keine Gedanken gemacht. Für sie war es ein großer Erfolg, die Aussicht zu haben, den Unterricht überhaupt für Kolleg*innen zu öffnen und sich in einer erlebten „Kultur der Einzelkämpfer und der Unsicherheit" offen zu zeigen und eine Zusammenarbeit der Kolleg*innen in Bezug auf Unterrichtsfragen zu ermöglichen. Auch der Bezug zum Fischgrätendiagramm und dem Problem, das mit der Hospitation als Maßnahme angegangen werden sollte, geriet in den Hintergrund. Die Beraterin intervenierte, indem sie das Fischgrätendiagramm als Visualisierung der bereits durchlebten kollektiven Denkprozesse wieder hervorholte. Sie erinnerte: Was steht hier im Kopf des Fisches? Was war das Problem, das Sie mit der Maßnahme Hospitation angehen wollen? Was hat die Hospitation damit zu tun? Und wie müsste sie gestaltet sein, um die aktive Beteiligung der Schüler*innen zu verbessern?

Die Steuergruppe stellte heraus, dass es ihnen zunächst wichtig sei, überhaupt erstmal zu sehen, was im Unterricht der Kollegen passiert. In Bezug auf die „Wer macht was" Tabelle, auf die die Beraterin wieder verwies, stellte sich

nun die Frage, ob die Hospitationen dazu genutzt werden könnten, erstmal festzustellen, ob die Vermutungen der Steuergruppe über das Schüler – und Lehrerverhalten so überhaupt mit der Realität übereinstimmten. Zudem wollten sie aber auch Informationen dazu bekommen, ob und wie es in manchen Unterrichtsstunden gelingt, die Schüler*innen zu aktivieren. Wie genau sich die Schüleraktivierung durch die Hospitation verbessern ließe und wie man diese Verbesserung konkret messen könnte, blieb zunächst im Unklaren.

Die SEB musste in diesem Prozess immer wieder nachsteuern. Hier halfen neben den Artefakten als Erringung und Visualisierung bereits gemachter kollektiver Denkprozesse folgende Beraterfragen:

- Für welches Problem bietet die Maßnahme eine Antwort?
- Welche Wirkungen erhoffen sie sich von einer Maßnahme?
- Was hat die Maßnahme mit dem Problem zu tun?
- Rückbindung an Abb. 2: Hilft die Maßnahme dabei, von Punkt A zu Punkt B zu kommen?
- Was ist nach 2 oder 3 Monaten Durchführung der Maßnahme anders in Bezug auf das Problem?

Die wiederholten Impulse der SEB zeigen sowohl die Schwachstellen als auch die Stärken der DBSE-Methode auf. Die Strukturhilfen wiesen die Steuergruppe immer wieder darauf hin, sich auf einen bestimmten Schritt im Problemlöseverfahren zu konzentrieren und ihr Nachdenken in ein sichtbares Resultat münden zu lassen. Aber die Tools allein waren nicht wirksam genug, die Gruppe in einen stringenten Denkprozess einzuhegen. Immer wieder brachen einzelne Mitglieder der Gruppe aus und brachten aktuelle Erlebnisse, Dinge, die sie schon immer sagen wollten oder ihnen gerade in diesem Moment auf den Nägen brannten, in die Diskussion ein. Die SEB musste stetig und konsequent durch Rückbezug auf die Artefakte an bereits getroffene Entscheidungen, Einflussbereiche und Ressourcen der Gruppe erinnern. Wiederholt nutzte die Schulentwicklungsbegleiterin diesbezüglich folgende Impulse:

- Rückbindung an das Fischgrätendiagramm (Abb.1): Welche Veränderungsmöglichkeiten liegen in der Hand der Gruppe?
- Heben des positiven Kerns: Welche Ressourcen liegen in der Gruppe?
- „Packen ins Eisfach“, wenn die Überlegungen auf Nebenbaustellen abschweifen: Ständiges Lenken dahin, dass die Gruppe beim Thema bleibt; Nebenbaustellen werden erstgenommen, aber immer wieder bewusst zurückgestellt.

# 8. Schlussfolgerung

Unsere ersten Datenauswertungen legen die Vermutung nahe, dass die vielleicht wichtigste Beratungsfunktion innerhalb von DBSE darin besteht, eine

Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen an den Problemlöseprozess eng anzubinden und „auf Kurs“ zu halten. Wie eingangs ausgeführt, sind Probleme im Bildungswesen häufig unstrukturiert, und es ist vorab völlig unklar, welche konkreten Linien im Denken gezogen werden müssen, um einer Lösung näher kommen zu können, die auch auf ihre Effektivität überprüft werden kann. In der Arbeit der Schulentwicklungsbegleiterin fällt die konsequente und wiederholte Einhegung auf ein konkretes Problem und eine dem Problem angemessene Lösung auf.

Unser Artikel kann in diesem Band zu diesem Zeitpunkt noch keine wissenschaftlich fundierte Aussage darüber machen, ob die DBSE-Methode im deutschen Kontext eine wirkungsvolle Herangehensweise an die brennenden Probleme von Schulen ist. Aber wir sehen am Beispiel einer Schule, in welcher Weise die designbasierte Methode der Schulentwicklung, in Kombination mit kompetenter Beratung, eine Gruppe von problemlösenden Lehrern und Lehrerinnen in einer sozialräumlich benachteiligten Schule voranbringen kann. In Anbetracht der bislang vorläufigen Datenanalyse, gebührt das Schlusswort der Projektleiterin aus der Bildungsadministration.

Im Sinne der systemischen Verankerung und Nachhaltigkeit von Schul- und Bildungssystementwicklungsvorhaben wurde das DBSE-Projekt von Beginn an als multiprofessionelle Partnerschaft zwischen Praxis, Wissenschaft und Bildungsverwaltung durchgeführt. Die Projektleitung der Senatsverwaltung war integraler Bestandteil des Teams und arbeitete inhaltlich mit Blick auf die Entwicklung der Schulen als auch systemisch im Sinne der Bereitstellung von systemischen Ressourcen zur Durchführung des Projekts, des Transfers von Projektwissen in größere systemische Zusammenhänge und der Verstetigung von gelingenden Entwicklungsstrategien im Regelsystem.

Gleichzeitig stellte sich fortlaufend die Kernfrage, wie insbesondere Schulen in schwieriger Lage unterstützt und in ihrer Eigenständigkeit gestärkt werden können. Mit Blick auf Nachhaltigkeit und Verankerung war und ist die Basis der konzeptionellen Vorüberlegungen ein durchweg systemischer Ansatz. Das bedeutete, dass außer den vier Schulen/Schulteams auch die Schulaufsichten/bezirklichen Schulaufsichtsteams und die Berliner Unterstützungssysteme mitgenommen werden sollten.

Die vorhandenen Erfahrungen der Schulentwicklungsberatung durch einen externen Dienstleister, bildung.komplex, der auch bereits in Vorläuferprojekten tätig war und selber diverse langjährige Erfahrungen bei der Unterstützung von Schulen in kritischer Lage mitbringt, sollten weiter aktiviert und entwickelt werden, um den DBSE-Ansatz tragfähig und passgenau für die Einzelschule und im System in Berlin umzusetzen. Ein wichtiger Aspekt war der Gedanke, auf bereits bestehende Regelstrukturen zurückzugreifen und dort anzudocken. Ziel ist es, das designbasierte Verfahren zu nutzen, um ein gemeinsames Verständnis von Problemlösen auf den Ebenen von Schulteams, Schulleitungen und mittlerem Management, Schulaufsicht und Schulentwicklungsbe-

ratung zu schaffen, dadurch die Kommunikation und die Problemlösefähigkeit über die verschiedenen Ebenen der Unterstützungssystems hinweg, idealerweise einschließlich der Steuerungsebene, zu fördern. Es wäre jedoch zu viel verlangt, diesen Anspruch bereits bei einem ersten Pilotversuch der Übertragung und Anpassung von DBSE in das deutsche Bildungssystem erfüllt zu sehen. Zum jetzigen Zeitpunkt kann bereits festgehalten werden, dass der Ansatz bei allen Projektbeteiligten großes Interesse und ein Bedürfnis nach Verstetigung hervorruft. Auch die Tatsache, dass trotz der enormen schulischen Herausforderungen durch die Pandemie und nun zusätzlich durch den Krieg in der Ukraine, die Schulen und die weiteren Akteure die Arbeit mit DBSE fortsetzen wollen, stellt einen deutlichen Erfolgshinweis dar.

Zusammenfassend kann bisher festgehalten werden, dass es sich bei dem DBSE-Ansatz um ein in seiner Struktur und Denklogik unterstützendes und gut akzeptiertes Schulentwicklungsverfahren handelt, das insbesondere geeignet ist, einen gemeinsamen Fokus in der Schule zu finden, die Wirkung von schulischen Maßnahmen zu prüfen und diese fortlaufend in weiteren Entwicklungszyklen zu adaptieren sowie kollaborative Arbeitsformen des Pro-blemlösens in Schulen, auch insbesondere in Schulen in kritischer Lage, zu fördern. Schulen können durch diesen Ansatz kollektive Selbstwirksamkeit erfahren, Erfolge ihrer Arbeit sichtbar machen und Kapazitäten der Schulentwicklung systematisch aufbauen. Dies kann Schulen in Negativspiralen dabei helfen, sich der systematischen Schul- und Unterrichtentwicklung (erneut) zuzuwenden und ein Feld zu bestellen, auf dem auch vorkonzipierte Schul- und Unterrichtsprogramme mit der Zeit (wieder) Wurzeln schlagen können, die gerade in Schulen in kritischen Lagen sonst bislang häufig nicht den erwünschten Erfolg mit sich bringen. Das Projekt wird gefördert von der Robert Bosch Stiftung und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Die dreijährige Laufzeit wurde aufgrund der Pandemie verlängert bis Ende 2023."

# Literatur

Adenstedt, Kay (2015): Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bryk, Anthony S. (2020): Improvement in action: Advancing quality in America's schools. Cambridge: Harvard Education Press.

Bryk, Anthony S./Gomez, Louis M./Grunow, Alicia/LeMahieu, Paul G. (2015) : Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Cambridge: Harvard Education Press.

Dean, Isabel/Beckmann, Laura/Racherbäumer, Kathrin/Bremm, Nina (2021): Obligatory coaching in the context of the model project „Talent Schools": a means for

educational equity and improvement of achievement outcomes? In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 10, 4, S. 466-485.
Dedering, Kathrin/Tillmann, Klaus-Jürgen/Goecke, Martin/Rauh, Melanie (2013): Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung-empirisch betrachtet (Vol. 23). Wiesbaden: Springer-Verlag.
Fishman, Barry Jay/Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Cheng, Britte Haugen (Hrsg.) (2013): Design-based implementation research: Theories, methods, and exemplars. Yearbook of the National Society for the Study of Education 112. New York: Teachers College, Columbia University.
Goecke Martin (2018): Schulentwicklungsberatung – Theorieansätze und Forschungsbefunde. In: Schulentwicklung durch Beratung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–93.
Kamarianakis, Eva/Dedering, Kathrin (2021): Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In: Webs, Tanja/Manitius, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung" (4). Bielefeld: wbv.
Kamarianakis, Eva (2021): Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen. Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region (Doctoral dissertation, Technische Universität Dortmund).
Lochmiller, Chad R. (2018): Coaching principals for the complexity of school reform. In: Journal of School Leadership 28, 2, S. 144-172.
Loparics, James I.S. (2021): Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? In: Online Journal for Research and Education, 16.
Mangin, Melinda M./Dunsmore, KaiLonnie (2015): How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment of coaching. In: Educational Administration Quarterly 51, 2, S. 179-213.
Mintrop, Rick/Bremm, Nina/Kose, Christiane (2022): Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext: Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. In: Die Deutsche Schule (DDS), 114, 4, S. 389–396.
Mintrop, Rick/Órdenes, Miguel (2022): Resolución de problemas para la mejora continua. Santiago, Chile: Ediciónes LOM.
Mintrop, Rick/Zumpe, Elizabeth (2019): Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. In: American Journal of Education, 125, 3, S. 295-344.
Mintrop, Rick (2016). Design-based school improvement: a practical guide for education leaders. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, S 245-266.
Penuel, William R./Allen, Carrie D./Manz, Eve/Heredia, Sara C. (2022): Design-Based Implementation Research as an Approach to Studying Teacher Learning in Research-Practice Partnerships Focused on Equity. In: Superfine, Allison C./Goldman, Susan R./Ko, Mon-Lin Monica (Hrsg.): Teacher Learning in Changing Contexts (1. Auflage). London: Routledge, S. 217–237.
Penuel, William R./Fishman, Barry J./Cheng, Britte Haugan/Sabelli, Nora (2011): Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. In: Educational Researcher, 40, 7, S. 331–337.

Peurach, Donald J./Russell, Jennifer Lin/Cohen-Vogel, Lora/Penuel, William. R. (Hrsg.) (2022): The foundational handbook on improvement research in education. Lanham, Maryland: Rowman/Littlefield.

# Das Nordwestschweizer Bildungsdelphi: Von Herausforderungen auf dem Weg zur „Schule 2030“ zu Szenarien der „Schule 2050“

*Carsten Quesel, Michael Mittag, Guido Möser*

Der Topos „Weisheit der Menge“ (Surowiecki 2005) bezeichnet den Sachverhalt, dass kollektive Urteilsbildung unter bestimmten Bedingungen der individuellen Urteilsbildung überlegen ist. Zu diesen Bedingungen gehört, dass Urteile anonym und unabhängig gefällt, also erst im Nachhinein mit den Mitteln der Statistik aggregiert werden (Galton 1907; Sunstein/Hastie 2015). Wenn hingegen Personen bei der Urteilsbildung interagieren, bestehen beträchtliche Risiken, dass es zu Verzerrungen kommt, die die Qualität des kollektiven Urteils negativ und mitunter gar katastrophal beeinflussen (Mannion/Thompson 2014; Neal et al. 2022; Sunstein/Hastie 2015; Tredger et al. 2016). Der Topos *Groupthink* (Janis 1982) bezeichnet das Phänomen, dass wechselseitiges Bestärken und Tabuisieren in Zirkeln von Expertinnen und Experten ungewollt zur Entstehung von Desastern beitragen können.

Gleichwohl ist die Idee des Erkenntnisfortschritts in akademischen Disziplinen und anderen Lerngemeinschaften darauf bezogen, dass Arbeitsteilung und Austausch Lernprozesse ermöglichen, die weit über das hinausgehen, was isolierte Köpfe – und seien sie auch noch so genial – erreichen können (Arnold 2020; Merton 1980; Stoll et al. 2006). Mithin ergibt sich das Desiderat, Formen anonymer und unabhängiger Urteilsbildung mit Formen interaktiver Urteilsbildung zu verknüpfen (Mannion/Thompson 2014; Solomon 2006; Sunstein/Hastie 2015). Delphi-Studien stellen einen Ansatz dar, diesem Desiderat gerecht zu werden – wobei von dem Erfahrungswert auszugehen ist, dass die meisten langfristigen Vorhersagen sich ziemlich sicher als falsch erweisen werden (Quesel 2023).

Der vorliegende Artikel stellt dar, wie verschiedene Formen der Urteilsbildung im Rahmen des *Nordwestschweizer Bildungsdelphis* verknüpft worden sind, um Prioritäten für die *Schule 2030* einzugrenzen und Szenarien für die *Schule 2050* zu generieren. Er ist folgendermaßen aufgebaut: Der erste Abschnitt widmet sich konzeptionellen Überlegungen zu Delphi-Studien und Zukunftsszenarien, der zweite dem Forschungstand zu Bildungsdelphis und der dritte dem Erhebungsdesign. Der vierte Abschnitt enthält einen Überblick zu den quantitativen Befunden und stellt sodann die qualitativen Befunde in der

Form von Szenarien dar. Die Diskussion im fünften Abschnitt verbinden wir mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

## 1. Delphi-Studien und Zukunftsszenarien

Delphi-Studien haben sich seit den 1960er Jahren als Ansatz für die mehrstufige Befragung von Expert*innen bewährt, die in einer zukunftsorientierten Perspektive entweder auf die Ermittlung von konsensfähigen Positionen oder aber auf die Eingrenzung von Dissens ausgerichtet ist (Beiderbeck et al. 2021; Häder 2014; Linstone/Turoff 1975, 2011). Das Grundmuster sieht vor, in einer ersten Welle ein anonymes und unabhängiges Rating von möglichen Entscheidungen, Ereignissen oder Verläufen vorzunehmen, wobei nach Gesichtspunkten der Machbarkeit, Wahrscheinlichkeit oder Wünschbarkeit differenziert werden kann. Nach der Auswertung der Daten erhält das Panel einen Überblick zu den Resultaten und bekommt in einer zweiten Welle die Chance, Positionen zu bekräftigen oder zu revidieren. Diese zweite Welle kann abermals als schriftliche Befragung angelegt sein, aber auch ein qualitatives Format – etwa in Gestalt von Gruppendiskussionen – annehmen. Der Prozess lässt sich – abhängig von Erkenntnisstand, Zielsetzung und Ressourcen – in weiteren Befragungsrunden fortsetzen. Als Outcome kann ein entscheidungsorientierter Konsens angestrebt werden, der eine bestimmte Strategie als *one best way* favorisiert, es kann aber auch etwas bescheidener darum gehen, Alternativen nebeneinander zu stellen und mögliche Entwicklungspfade zu skizzieren, die jeweils spezifische Vor- und Nachteile aufweisen.

Bei diesem bescheideneren Anspruch kommt die Szenario-Technik als ein Verfahren ins Spiel, Alternativen als Zukunftsbilder einzugrenzen und zu konkretisieren (Nowack/Endrikat/Guenther 2011; Renzi/Freitas 2015; Rowland/Spaniol 2017; Shell 2008; Spaniol/Rowland 2018; Wilkinson/Kupers 2013). Dabei ergibt sich die Aufgabe, zunächst Rahmenbedingungen und Schlüsselfaktoren zu identifizieren, um dann eine Projektion von Entwicklungstendenzen unter Gesichtspunkten der Wahrscheinlichkeit und Wünschbarkeit vorzunehmen. Im Hinblick auf die Eingrenzung von Handlungsoptionen hat sich dabei die Tradition herausgebildet, ein eng am Status quo orientiertes *Trendszenario* einerseits mit einem *Best-Case-Szenario* und andererseits mit einem *Worst-Case-Szenario* zu kontrastieren (Börjeson et al 2006; Chermack 2011; Schoemaker 2022; Wade/Wagner 2012). Als Verfahren, das zu distinkten, konsistenten und plausiblen Entwürfen führen soll, ist die Szenario-Technik an Kriterien der Evidenzbasierung orientiert, jedoch ist die narrative Darstellung möglicher Zukünfte unweigerlich mit intuitiven Elementen verbunden. Diese Elemente kommen nicht zuletzt in der mehr oder minder poetischen Bezeichnung von Szenarien zum Vorschein: So spitzt die Schweizerische Bundeskanz-

lei ihre Szenarien für die Schweiz 2030 unter der Nutzung von mobilitätsorientierten Metaphern zu den Stichworten „Überholspur“, „Stockender Verkehr“, „Steiniger Weg“ und „Seidenstrasse“ zu (Bundeskanzlei CH 2014). Eine internationale Expertise zur Arbeitswelt 2050 stellt das Trendszenario unter den Titel „Es ist kompliziert“, malt als Negativszenario eine „Zukunft der Verzweiflung“ aus und stellt dem ein Positivszenario gegenüber, dessen Titel im Konjunktiv formuliert ist: „Wenn die Menschen frei wären“ (Daheim/Wintermann 2019). Der Anspruch bei den intuitiven Zuspitzungen lautet dahin, dass sie Diskussionen provozieren sollen, aber gerade deshalb anhand von Daten zu untermauern seien: „Scenarios are based on intuition, but crafted as analytical structures“ (Shell 2008: 8).

## 2. Zum Forschungsstand bei Bildungsdelphis und Bildungsszenarien

Im Bereich der Bildungsforschung ist eine Vielzahl von Delphi-Studien zu verzeichnen, die sich mit einzelnen Aspekten des Curriculums, der Unterrichtsorganisation sowie des Aufbaus oder der Anwendung spezifischer pädagogischer Kompetenzen befassen (vgl. beispielsweise Charro 2021; Lerner et al. 2021; Williams/Boone/Kingsley 2004). In der Anzahl geringer, gibt es daneben auch einige substanzielle Delphi-Studien, die sich mit der Schnittstelle von Pädagogik und Bildungspolitik befassen. Nach dem Abklingen der wohlfahrtsstaatlichen Planungseuphorie der 1960er Jahre steht bei solchen makroskopisch angelegten Delphi-Studien aus jüngerer Zeit die Frage im Zentrum, wie stark damit zu rechnen sei, dass intendierte Effekte von Bildungsreformen von nicht-intendierten Effekten durchkreuzt werden. So wird etwa das Wunschbild einer Wissensgesellschaft, die sich durch breite und offene Bildungspartizipation auszeichnet, durch die Sorge relativiert, dass der wachsende Qualifikationsdruck zur Marginalisierung sozialer Gruppen führen könne, die diesem Druck nicht gewachsen sind, weil es ihnen an verwertbaren kulturellen Ressourcen fehlt (Wilhelmi et al. 1998). In eine ähnliche Richtung zielt der Befund, dass beim Versuch der Steigerung der Effizienz durch marktwirtschaftlich ausgerichtete Reformen des Bildungssystems ein beträchtliches Risiko bestehe, dass die Bildungsqualität Schaden nehme und dass soziale Bindungen aufgrund des steigenden Wettbewerbsdrucks erodieren (Stylianides/Pashiardis 2007). Als Desiderat ergibt sich in dieser Perspektive, Schulen intern mit beträchtlicher pädagogischer Gestaltungsautonomie auszustatten und zugleich für eine intensive Vernetzung mit ihrem sozialen Umfeld zu sorgen – angesichts knapper Ressourcen erscheint es aber als ungewiss, ob sich hier eine Balance finden lässt (Airaksinen/Halinen/Linturi 2017; de Haan 2020; McGrath/Fischetti

2021; Stylianides/Pashiardis 2007). Zwar sei bei digitalen Technologien ein Potential für neue Formen der Vernetzung von Schule und Umfeld gegeben, allerdings berge dieses Potential auch das Risiko, dass sich die Schere zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Milieus weiter öffnet (de Haan 2020; Plesch et al. 2013).

Die in Bildungsdelphis markierten Spannungen und Ambivalenzen von Modernisierungsdynamiken spiegeln sich in der Literatur zu Zukunftsszenarien wider: Negativszenarien einschneidender sozialer Spaltung stehen hier Positivszenarien intrinsisch motivierten Lernens und kreativer Selbstverwirklichung gegenüber, die teils eher individualistisch und teils eher partizipativ ausgerichtet sind (Burke 2014; Facer/Sandford 2010; Kearney/Schuck/Burden 2022; White 2020; Wieringen/Sellin/Schmidt 2003). Wichtige Impulse für die aktuelle Diskussion über Szenarien der Schulen der Zukunft sind von dem Projekt *Schooling for Tomorrow* ausgegangen, bei dem auf Initiative der OECD Expert*innen aus verschiedenen Ländern auf Tagungen, in Workshops und in Arbeitsgruppen miteinander ins Gespräch gebracht wurden (OECD 2001): Identifiziert wurden dabei sechs Szenarien, von denen je zwei relativ nah beim Status quo angesiedelt waren, zwei weitere als Varianten für die Aufwertung der Schulen und zwei als Varianten für die Abwertung der Schulen standen. Dabei sah die Extrapolation des Status quo den Fortbestand der Schulen entweder als robuste bürokratische Systeme oder als eher marktwirtschaftlich geführte Systeme vor. Die Varianten der Aufwertung sahen einmal die Stärkung der Schulen als sozialer Nexus von Nachbarschaft und Gemeinde oder aber die Stärkung als hochdynamische lernende Organisationen vor. Die Varianten der Abwertung sahen zum einen die weitreichende Verlagerung von Bildungsprozessen ins Internet und zu privat genutzten digitalen Medien vor und zum anderen den Fall, dass wachsendes soziales Chaos zu Resignation und Flucht aus dem Lehrberuf führt (OECD 2001: 77ff.). Die Revision nach zwei Jahrzehnten hat zu einem Modell mit vier Szenarien geführt, wonach sich bis 2040 diese Pfade auftun: Es könne erstens weiterhin im Zeichen der Bildungsexpansion auf den Ausbau des „Massenschulmodells“ (OECD 2021: 47) gesetzt werden, aber auch zweitens zu einer stärkeren Verlagerung zu digitalen Medien kommen, die kommerziell angeboten werden (OECD 2021: 5ff.); des Weiteren sei drittens denkbar, dass Schulen als „Bildungshubs“ (OECD 2021: 59ff.) eine stärkere lokale Funktion für Nachbarschaft und Gemeinden erhalten, und schliesslich sei viertens auch ein Szenario vorstellbar, bei dem das lebenslange Lernen von „professionellen Konsumenten“ jenseits der Schule im Zentrum stehe (OECD 2021: 64). Bei genauer Betrachtung ist die Trennschärfe und Konsistenz dieser Szenarien möglicherweise kritisch zu betrachten – wobei allerdings die OECD selbst betont, dass es bei den Szenarien eben nicht um die Vorhersage einer weitgehend determinierten Zukunft gehe, sondern um die Auslotung von Alternativen anhand von lückenhaften Evidenzen (OECD 2021: 17).

# 3. Rahmenbedingungen und Design der Studie

Das Nordwestschweizer (NW) Bildungsdelphi diente dazu, im Zeitraum von 2020 bis 2023 in einem föderalen Setting gemeinsame Bezugspunkte für Bildungspolitik, Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung zu generieren. Mit einer Online-Erhebung beginnend und gefolgt von Online-Workshops sowie abschliessenden Gruppendiskussionen, erstreckte es sich auf drei Wellen (vgl. Abbildung 1).

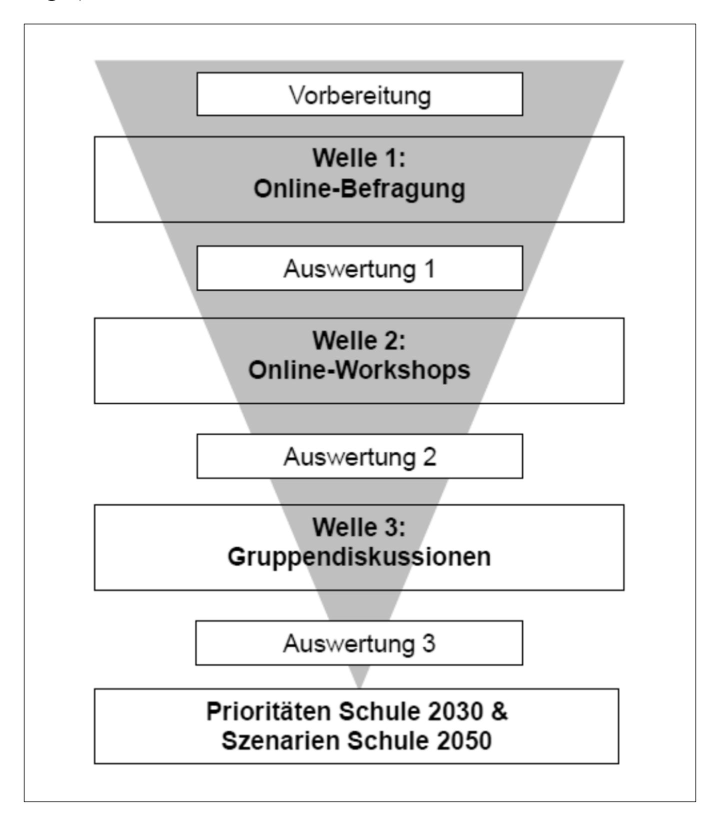



Abb. 1: Design des NW-Bildungsdelphis 2020-2023

Den geographischen Rahmen der Studie bildet der Bildungsraum Nordwestschweiz, der von den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn konstituiert wird, die zwar geographisch aneinandergrenzen, aber beträchtliche Unterschiede beim Urbanisierungsgrad und der Sozialstruktur

aufweisen (BFS 2021). Nicht zuletzt unterscheiden sich auch die Bildungssysteme dieser Kantone recht deutlich (Ender et al. 2017), was die Koordination durch interkantonale Absprachen und Vereinbarungen zu einer anspruchsvollen Aufgabe macht. Vergrössert wird die Komplexität noch durch die Teilautonomie von Bildungseinrichtungen sowie dadurch, dass eine Vielzahl von Interessengruppen über Verbände und Gremien auf die School Governance einwirken (Hangartner/Svaton 2014; Huber 2011; Quesel et al. 2015).

Lanciert wurde das NW-Bildungsdelphi von einer Steuergruppe, in der kantonale Standesorganisationen von Lehrpersonen und Schulleitungen, kantonale Schulämter und die regionale Pädagogische Hochschule des Bildungsraums vertreten waren. Der Projektauftrag an das Forschungsteam lautete dahin, die Verständigung zwischen den Kantonen und anderen Stakeholdern im Bildungsraum durch die Ermittlung von möglichen Konvergenzpunkten zu erleichtern. Bei diesen Konvergenzpunkten sollten in einer kurzfristigen Perspektive Herausforderungen und Prioritäten auf dem Weg zur Schule 2030 eingegrenzt und in einer längerfristigen Perspektive Szenarien für die Schule 2050 skizziert werden.

Gestützt auf eine Literaturrecherche zu Megatrends des sozialen Wandels (Hajkowicz 2015), *21st Century Skills* (Dede 2010) sowie *Education 2030* als Gegenstand der UNO-Agenda für nachhaltige Entwicklung (UNESCO 2016), hat die Steuergruppe vier Themenfelder des Delphis definiert: Demnach sollte sich das Augenmerk auf den digitalen, wirtschaftlich-technischen, soziokulturellen und ökologischen Wandel konzentrieren und herausarbeiten, ob sich für das Bildungssystem ein Konsens im Hinblick auf wichtige Herausforderungen und Prioritäten ermitteln lässt, der plausibel mit vorliegenden empirischen Befunden zur Schulqualität in der Schweiz verknüpft werden kann (Becker/Schoch 2018; Ender et al. 2017; SKBF 2018).

Nach der Definition der Themenfelder erging an Fachpersonen der Pädagogischen Hochschule die Einladung, in themenspezifischen Arbeitsgruppen jeweils einen vorläufigen Katalog von wichtigen Herausforderungen zu formulieren. Aus der Zusammenführung dieser Kataloge ergab sich der Rohentwurf eines Ratingbogens, der von zwei ausländischen Fachpersonen begutachtetet wurde. Nach einer Feedbackschleife mit der Steuergruppe ergab sich eine erste Fassung des Ratingbogens, der in einer Pilotphase mit N=22 Personen erprobt wurde. Das Sample der Pilotphase erstreckte sich zum einen auf vierzehn Studierende in einem Masterstudiengang für Erziehungswissenschaften, der überwiegend von Lehrpersonen berufsbegleitend als Teilzeitstudium absolviert wird, sowie zum anderen auf acht Fachpersonen für Bildungsforschung, Schulevaluation und Schulentwicklung. Die Befunde der Pilotphase führten zur Endfassung des Ratingbogens, die in der ersten Welle des NW-Bildungsdelphis eingesetzt wurde.

Gestützt auf *Unipark*, fand diese erste Welle als Online-Rating im Zeitraum November 2020 bis Februar 2021 statt; beteiligt waren insgesamt n=707

Personen, die anhand der E-Mailverteiler von Ämtern, Verbänden und Pädagogischer Hochschule mittels einer offenen Einladung rekrutiert wurden. Bei dieser niederschwelligen Rekrutierung wurde ein breiter und minimalistischer Begriff von Expertise zugrunde gelegt: Eingeladen waren demnach Personen, die aufgrund ihres beruflichen Auftrags oder eines offiziellen Mandats als Mitgestalterinnen oder Mitgestalter des Bildungsraums tätig sind oder als Studierende eine zukünftige Rolle bei dessen Mitgestaltung anstreben.

Rund die Hälfte des Panels war als Lehr- oder Leitungspersonen an Schulen in den Nordwestschweizer Kantonen tätig. Lehrende und Studierende an der PH machten ungefähr ein Viertel des Panels aus, ein weiteres Viertel entfiel im Wesentlichen auf Fachleute aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Beratung (Tabelle 1).

Tab. 1: Zusammensetzung des Panels der Welle 1 des NW-Bildungsdelphis (n=707)

| **Gruppierung** | **Anteil in %** |
|---|---|
| Lehrpersonen | 41.1 |
| Schulleiter*innen | 10.2 |
| Dozierende | 14.4 |
| Student*innen | 10.6 |
| Expert*innen aus Politik/Verwaltung | 7.6 |
| Expert*innen für Heilpädagogik, Sozialarbeit/Beratung | 6.9 |
| Bildungsverantwortliche in Betrieben | 3.1 |
| Anderes/keine Angabe | 6.0 |
| Gesamt | 100.0 |

(Abweichung von 100% aufgrund von gerundeten Nachkommastellen)

Ergebnisse der ersten Welle wurden im Rahmen von virtuellen Workshops im Juni 2021 im Hinblick auf mögliche Zukunftsszenarien diskutiert, wobei die Mitwirkenden zum Kreis des Panels der ersten Welle gehörten. Die Workshops fanden im Rahmen eines *Nordwestschweizer Bildungstags* statt, der aufgrund der Corona-Pandemie in einem Hybridformat durchgeführt wurde. Die Teilnahme an den Workshops erfolgte auf der Grundlage individueller Präferenzen. Insgesamt wurden vorab 24 Workshops ausgeschrieben; aufgrund der Einschreibungen kamen dann 20 Workshops zustande, wobei die Untergrenze für die Durchführung bei vier angemeldeten Personen lag. Die Dokumentation der Workshops erfolgte in der Form von Stichwortprotokollen, die im Meeting-Chat geführt wurden und für die Teilnehmenden sichtbar waren; zudem wurde in den Workshops ein zweites Rating (N=115) von Prioritäten vorgenommen (Tabelle 2).

Tab. 2: Übersicht zu den Workshops in der Welle 2

| Themenfeld | Anzahl Workshops | Anzahl Ratings |
|---|---|---|
| Digitaler Wandel | 6 | 37 |
| Wirtschaftlich-technischer Wandel | 4 | 21 |
| Soziokultureller Wandel | 6 | 31 |
| Ökologischer Wandel | 4 | 26 |
| [Gesamt] | 20 | 115 |

Im Herbst 2023 fanden dann acht abschliessende Diskussionen mit verschiedenen Fokusgruppen statt, bei denen der Kreis der Mitwirkenden über das Panel der ersten Welle hinausging. Zu allen vier Themengebieten des Delphis nahmen dabei eine Gruppe von Studierenden im ersten Semester und der Praxisbeirat der PH Stellung teil, in dem Personen mit langjähriger Berufserfahrung im Schulfeld vertreten sind. Speziell zu Aspekten des soziokulturellen Wandels nahmen Fachpersonen für Schulsozialarbeit aus den vier Kantonen Stellung; zu Aspekten des wirtschaftlich-technischen Wandels Fachpersonen der kantonalen Lehraufsicht und der betrieblichen Berufsbildung. Die Aufgabe dieser Gruppendiskussionen bestand darin, die Ergebnisse der ersten und zweiten Welle aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Rollen zu beleuchten: Zum einen sollte der Blickwinkel von Novizinnen und Novizen mit dem Blickwinkel von Nestorinnen und Nestoren kontrastiert werden; zum anderen der Horizont gezielt um sozial- und wirtschaftspädagogische Stimmen erweitert werden. Während das Rating von Prioritäten bei den Workshops der zweiten Welle innerhalb der Sitzungen stattfand und direkt über *Mentimeter* präsentiert wurde, erfolgte ein solches Rating bei den Gruppendiskussionen vorab über *Unipark.* Gesammelt wurden dabei N=64 Voten, wobei die gruppenspezifischen Resultate eingangs der Diskussionen als Gesprächsimpuls präsentiert wurden. Die Vorbefragungen fanden in der Regel auf der Ebene von Teams, Gremien oder Gruppen statt, aus denen dann ein etwas kleinerer Kreis von insgesamt 41 Gesprächsteilnehmer*innen rekrutiert wurde (Tabelle 3). Mit den Studierenden und dem Praxisbeirat fand jeweils eine Diskussion statt; bei den Fachpersonen für Schulsozialarbeit, Berufsinspektion und betriebliche Berufsbildung wurden jeweils zwei Diskussionen geführt, um die Gruppen überschaubar zu halten und die Terminfindung möglichst flexibel zu gestalten. Anders als die Workshops fanden die Gruppendiskussionen teilweise online und teilweise vor Ort statt. Im ersten Fall wurden ebenfalls Chatprotokolle geführt, im zweiten Fall Stichwortprotokolle am Flipchart. Auch diese Protokolle wurden hernach elektronisch erfasst; alle Protokolle standen den Teilnehmenden nach der redaktionellen Bearbeitung durch das Forschungsteam zur Verfügung.

Tab. 3: Übersicht zu den Gruppendiskussionen in der Welle 3

| Fokusgruppen | Teilnahme Vorbefragung | Teilnahme Diskussionen |
|---|---|---|
| Studierende | 7 | 1x5 Personen |
| Praxisbeirat Pädagogische Hochschule FHNW | 6 | 1x5 Personen |
| Fachpersonen Schulsozialarbeit | 12 | 4+5 = 9 Personen |
| Fachpersonen Berufsinspektion | 26 | 4+7 = 11 Personen |
| Fachpersonen betriebliche Berufsbildung | 16 | 5+6 = 11 Personen |
| [Gesamt:] | 64 | 41 |

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit SPSS 26 und AMOS 28, qualitative Daten wurden mit MAXQDA 2020 kodiert. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf folgende Ausschnitte aus den Daten: Zunächst wird anhand eines Strukturgleichungsmodells der quantitative Befund zu Prioritäten für die *Schule 2030* skizziert, danach wird dann anhand der digital oder analog geführten Stichwortprotokolle ein Vorschlag für die Szenarien der *Schule 2050* entwickelt. Die Darstellung der quantitativen Befunde stützt sich auf Quesel, Mittag und Möser (2023); die Rekapitulation dient hier dazu, die Szenarien für die Schule 2050 besser einordnen zu können.

# 4. Resultate

## 4.1 Prioritäten für die Schule 2030

Das Rating von Herausforderungen in der ersten Welle des NW-Bildungsdelphis ist zunächst zum Gegenstand einer explorativen Faktorenanalyse gemacht worden, die für die vier Themenfelder ein uneinheitliches Bild ergibt: Während sich für den wirtschaftlich-technischen Wandel, den soziokulturellen Wandel und den ökologischen Wandel jeweils einfaktorielle Lösungen mit zufriedenstellender oder guter Reliabilität ergeben haben, treten beim digitalen Wandel zwei Faktoren zutage, zum einen der Faktor „soziotechnische Herausforderungen“ und zum anderen der Faktor „naturwissenschaftlich-technische Herausforderungen“ (Tabelle 4).

Tab. 4: Übersicht zur explorativen Faktorenanalyse (Welle 1, n=707)

| Faktoren | Anzahl Items | Cronbachs Alpha |
|---|---|---|
| Digitaler Wandel: soziotechnische Herausforderungen | 6 | .773 |
| Digitaler Wandel: naturwissenschaftlich-technische Herausforderungen | 3 | .631 |
| Herausforderungen des wirtschaftlich-technischen Wandels | 9 | .702 |
| Herausforderungen des soziokulturellen Wandels | 9 | .786 |
| Herausforderungen des ökologischen Wandels | 9 | .860 |

Dementsprechend ist bei der Eingrenzung von Prioritäten für die Schule 2030 anhand der Ratings der Welle 2 eine Struktur mit fünf Faktoren zugrunde gelegt worden: Das Strukturgleichungsmodell in Abbildung 2 zeigt, wie die Prioritäten der zweiten Welle sich im ursprünglichen Rating von Herausforderungen in der ersten Welle spiegeln. Der Fit dieses Modells ist zufriedenstellend ($X^2$min = 108.946, df = 44, p = 0.000, CFI = 0.951, RMSEA = 0.046, pclose = 0.729).

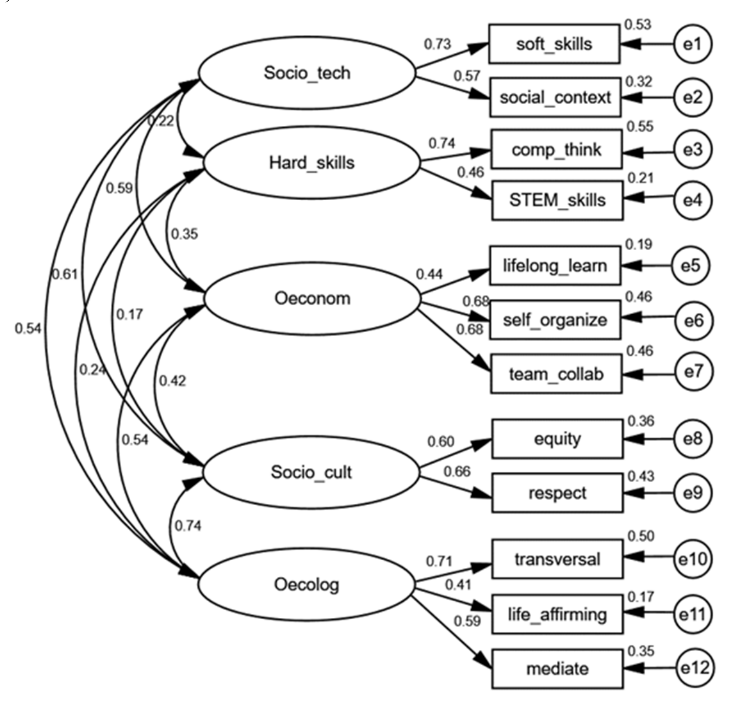



Abb. 2: Strukturgleichungsmodell (standardisierte Koeffizienten), basierend auf Quesel et al. (2023), n=707

Die revidierte Liste von zwölf Prioritäten, die ein Ergebnis der Workshops der zweiten Welle darstellt, verteilt sich so auf die fünf Faktoren, dass jeweils zwei oder drei Items das jeweilige Konstrukt verkörpern. Die Faktoren „Socio_tech" und „Hard_skills" decken dabei das Themenfeld des digitalen Wandels ab, wobei die Priorität, in der Schule 2030 mehr für Soft Skills zu sorgen, mit rund 30 % der Stimmen im Rating für dieses Themenfeld den stärksten Zuspruch erhalten hat (vgl. Tabelle 5).

Tab. 5: Prioritäten im Hinblick auf den digitalen Wandel (Welle 2, n=37)

| **Faktoren** | **Items** | **Rating der Prioritäten [%]** |
|---|---|---|
| Soziotechnische Herausforderungen [Socio_tech] | Die Schule 2030 sollte … | |
| | sich auf Soft Skills (wie etwa Kommunikationsfähigkeit) konzentrieren [soft_skills] | 30.3 |
| | verdeutlichen, dass es bei digitalen Medien auch um Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens geht [social_context] | 20.6 |
| Naturwissenschaftlich-technische Herausforderungen (Hard_Skills) | Die Schule 2030 sollte … | |
| | Denkstrukturen vermitteln, die sich an Computern und an der Informatik orientieren [comp_think] | 15.8 |
| | den Unterricht im Bereich der MINT-Fächer verbessern [STEM_skills] | 12.8 |

(MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)

Im Hinblick auf den wirtschaftlich-technischen Wandel ergaben sich drei Prioritäten, die im Rating jeweils ungefähr 20% der Stimmen in diesem Themenfeld auf sich vereinigten und die das lebenslange Lernen, die Befähigung zur Selbstorganisation und die Befähigung zur Kooperation betonen (Tabelle 6).

Beim soziokulturellen Wandel ergaben sich zwei Prioritäten, wobei rund ein Viertel der Stimmen den Nachdruck für dieses Themenfeld auf den Punkt legen, die Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft zu überwinden (Tabelle 7).

Im Hinblick auf den ökologischen Wandel ergaben sich ebenfalls drei Prioritäten, wobei die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen mit 27.5 % in diesem Themenfeld den stärksten Zuspruch fand (Tabelle 8).

Tab. 6: Prioritäten im Hinblick auf den wirtschaftlich-technischen Wandel (Welle 2, n=21)

| Faktoren | Items | Rating der Prioritäten [%] |
|---|---|---|
| Wirtschaftlich-technische Herausforderungen [Oeconom] | Die Schule 2030 sollte … | |
| | auf eine Arbeitswelt vorbereiten, die nach perma-nenter Weiter-qualifikation verlangt [lifelong learn] | 20.9 |
| | auf eine Arbeitswelt vorbereiten, die im Vergleich zu heute deutlich mehr Selbstorganisation verlangt [self-organize] | 20.8 |
| | auf eine Arbeitswelt vorbereiten, die im Vergleich zu heute deutlich mehr Teamfähigkeit verlangt [team_collab] | 18.5 |

Tab. 7: Prioritäten im Hinblick auf den soziokulturellen Wandel (Welle 2, n=31)

| Faktoren | Items | Rating der Prioritäten [%] |
|---|---|---|
| Soziokulturelle Herausforderungen [Socio_cult] | Die Schule 2030 sollte … | |
| | Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft überwinden [equity] | 24.7 |
| | Respekt und Toleranz zwischen Kulturen stärken [respect] | 19.6 |

Tab. 8: Prioritäten im Hinblick auf den ökologischen Wandel (Welle 2, n=26)

| Faktoren | Items | Rating der Prioritäten [%] |
|---|---|---|
| Ökologische Herausforderungen [Oecolog] | Die Schule 2030 sollte … | |
| | überfachliche Kompetenzen für die Bewältigung ökologischer Probleme stärken [transversal] | 27.5 |
| | eine lebensbejahende Haltung erhalten und fördern [life-affirming] | 21.6 |
| | Strategien für die Bewältigung von Zielkonflikten zwischen Ökonomie und Ökologie vermitteln [mediate] | 14.2 |

## 4.2 Szenarien für die Schule 2050

Das Rating von Prioritäten für die Schule 2030 diente sowohl in den Workshops der zweiten Welle des Delphis wie auch in den abschliessenden Gruppendiskussionen als Ausgangspunkt, um den Blick weiter in die Zukunft zu richten und Szenarien für die Schule 2050 einzugrenzen. Das Trendszenario für die Schule 2050 ergibt sich aus den Codierungen der Antworten zu der Frage, wie die Schule der Zukunft im Bildungsraum Nordwestschweiz aussieht, wenn aktuelle Erfahrungen und Eindrücke der Mitwirkenden an den Workshops und Gruppendiskussionen als Bezugspunkt dienen (Abbildung 3).

**Schule 2050 – Trendszenario**

Soft Skills und überfachliche Kompetenzen haben einen hohen Stellenwert in der Schule 2050, allerdings ist es ein gravierendes Problem, dass es vielen Schülerinnen und Schülern an Grundkompetenzen in den „Hard Skills" der MINT-Fächer fehlt. Zwar ist Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Lehrplänen fest verankert, sie wird aber durch Defizite im naturwissenschaftlichen, politischen und sozialen Lernen stark beeinträchtigt. Bildungsgerechtigkeit und schulische Inklusion sind rechtlich verankert, weiterhin sind aber die Bildungschancen aufgrund von Faktoren der sozialen Herkunft ungleich verteilt. Es gehört zu einer unerfreulichen Normalität, dass viele Jugendliche ihre Ausbildungen abbrechen, weil es ihnen an Grundkompetenzen oder an Motivation fehlt: Schulen sind mit andauernder Kritik konfrontiert, dass sie den Übergang in das Berufsleben nicht in geeigneter Weise vorbereiten. Die Arbeit vieler Lehrpersonen ist in einem ungesunden Ausmass durch den Kampf gegen Desinteresse, Respektlosigkeit und abweichendes Verhalten geprägt.

Abb. 3: Trendszenario für die Schule 2050 im Bildungsraum Nordwestschweiz, (MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)

Diesem Trendszenario für die Schule 2050 sind Positiv- und Negativszenarien gegenüberzustellen, die sich aus den Antworten auf die Fragen nach dem *Best Case* und dem *Worst Case* für längerfristige Auswirkungen des digitalen, wirtschaftlich-technischen, soziokulturellen und ökologischen Wandel auf die Schulen im Bildungsraum Nordwestschweiz ergeben. Dabei ergeben sich acht Teilszenarien, die in Tabelle 9 aufgelistet und danach erläutert werden.

Tab. 9: Schule 2050 – Teilszenarien für den Best Case und den Worst Case

| Themenfeld | Best Case | Worst Case |
|---|---|---|
| Digitaler Wandel | Humane Quintessenz | Digitale Erosion |
| Wirtschaftlich-technischer Wandel | Flexible Fitness | Massenhafte Inkompetenz |
| Soziokultureller Wandel | Realisierte Chancengerechtigkeit | Multiples Sozialversagen |
| Ökologischer Wandel | Nachhaltige Innovation | Resignativer Krisenmodus |

Anhand der Stichwortprotokolle werden im Folgenden zunächst die Teilszenarien für den *Best Case* und dann die Teilszenarien für den *Worst Case* skizziert.

a) *Humane Quintessenz*: In der Schule 2050 haben digitale Medien das Schulbuch als pädagogisches Leitmedium abgelöst und Künstliche Intelligenz leistet einen wichtigen Beitrag dazu, Lehrpläne an individuelle Voraussetzungen, Anlagen und Bedürfnisse anzupassen: Tatsächlich hat jedes Kind inzwischen ein personalisiertes Curriculum, das sich vorrangig an Stärken und Interessen orientiert und jederzeit neu konfiguriert werden kann. Diese Digitalisierung hat zur Aufwertung der zwischenmenschlichen Begegnung im schulischen Kontext geführt: Interpersonale Beziehungen stehen hier als wichtigste Ressource menschlichen Lernens im Mittelpunkt. Der direkte Kontakt von Lernenden mit Lehrpersonen und innerhalb der Gruppe wird als *Quality Time* von allen Beteiligten sehr geschätzt. Schulen sind florierende Zentren zwischenmenschlicher Begegnung, die durch digitale Technologien stark entlastet werden und grosse Freiräume für die individuelle und kooperative Selbststeuerung des Lernens eröffnen.
b) *Flexible Fitness*: Die Schule 2050 ist Kern eines durchlässigen Bildungssystems, das vielfältige Möglichkeiten bietet, um berufliche und akademische Qualifikationen in modularer Form zu erwerben. Weiterhin ist die duale Berufsbildung eine Option, die sich hoher gesellschaftlicher Wertschätzung erfreut und bei Jugendlichen auf starkes Interesse stösst, es ist allerdings inzwischen normal, dass dieser Einstieg in die Berufswelt später mit akademischen Studien ergänzt wird. Die Schule vermittelt allen Kindern und Jugendlichen solide Grundkompetenzen und adäquate motivationale Orientierungen, die sowohl beruflich wie akademisch kultiviert werden können.
c) *Realisierte Chancengerechtigkeit*: In der Schule 2050 kann jedes Kind sein Potential entfalten, ohne dass Faktoren der sozialen Herkunft dabei einen verzerrenden Effekt ausüben. Diskriminierung ist ein wichtiges Thema, allerdings in einem historischen Sinn als Übel der Vergangenheit. Schultypen und Schulformen sind von fliessenden Übergängen geprägt, die Gestaltung der Bildungswege stützt sich auf einen konstruktiven Dialog zwischen Schule und Familie. Begabungsförderung beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich bis in das Erwachsenenalter fort, wobei sie sich auf das gesamte Spektrum der Anlagen erstreckt. Die schulische Inklusion aller Kinder ist ein Normalfall und stellt eine Chance für praktizierte Solidarität dar. Die Schule leistet einen wesentlichen Beitrag dafür, dass Respekt und Toleranz fest und breit in der Gesellschaft verankert sind.
d) *Nachhaltige Innovation*: Bildung für nachhaltige Entwicklung und ökologisches Lernen sind in der Schule 2050 feste Bestandteile des Curriculums

und tragen wesentlich zum sorgsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen bei. Die Schule vermittelt ökologisches Wissen als Teil der Grundkompetenzen, und sie trägt durch die Vermittlung ökologischer Werte zu einem Ethos bei, das von Vorsicht, Umsicht und Rücksicht im Hinblick auf die soziale und natürliche Umwelt geprägt ist. Das in der Schule vermittelte Umweltbewusstsein ist eine solide Basis, um Risken und Nebenfolgen menschlicher Eingriffe in die Natur umsichtig abzuschätzen; spielerisches und naturwissenschaftliches Experimentieren in der Schule setzt sich später darin fort, dass viele Menschen mit Energie und Leidenschaft an der Entwicklung und Implementation umweltfreundlicher Technologien beteiligt sind.

Während die positiven Teilszenarien die Zukunftshoffnungen der Mitwirkenden an den Workshops und Gruppendiskussionen verdichten, handelt es sich bei den negativen Teilszenarien um ein Konzentrat geäusserter Sorgen und Befürchtungen.

e) *Digitale Erosion*: Die Schule 2050 ist eine Ruine; geblieben sind Verwahranstalten, in der Schulpädagogik keine nennenswerte Rolle mehr spielt. Im Zuge der Digitalisierung hat sich der Unterricht weitgehend ins Internet verlagert und wird dort vorrangig von Künstlicher Intelligenz und Lernrobotern erteilt. Die Technologien sind zwar hocheffizient, erreichen aber tatsächlich nur eine Minderheit, weil Desorientierung und Lethargie weit verbreitet sind. Die digitale Durchdringung aller Lebensbereiche hat nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit geführt, sondern vielmehr zu einem massiven Bildungsverlust und zu einer tiefen gesellschaftlichen Spaltung.
f) *Massenhafte Inkompetenz*: Die Schule 2050 ist durch Abbrüche und Scheitern geprägt, sie kann kaum noch glaubwürdige Zeugnisse ausstellen und ist für die Qualifizierung von Arbeitskräften weitgehend bedeutungslos, weil viele Menschen keinen Zugang mehr zur Berufswelt finden. Auf dem Hintergrund weit verbreiteter und dauerhafter Arbeitslosigkeit und Armut gelingt es der Schule kaum noch, Kindern und Jugendlichen Impulse für gelingende Lebensführung oder berufliche Selbstverwirklichung zu geben. Auch der Berufsstand der Lehrpersonen ist in der Bedeutungslosigkeit versunken.
g) *Multiples Sozialversagen*: Die Schule 2050 hat ihre Bindewirkung für die Gesellschaft verloren. Zwar gibt es auf dem Papier weiterhin Verlautbarungen, wonach die Schule allen Kindern die Entfaltung ihres Potentials ermöglichen und zur demokratischen Partizipation beitragen soll, in der Praxis glaubt aber kaum mehr jemand an diese Botschaften. Die Schule steht der wachsenden sozialen Polarisierung hilflos gegenüber, wobei diese Hilflosigkeit teilweise durch rigide Versuche der Disziplinierung kompensiert wird, durch die sich die Bildungsfeindschaft marginalisierter Gruppen und Subkulturen weiter verschärft.

h) *Resignativer Krisenmodus*: Die Schule 2050 reproduziert Litaneien zum Umweltschutz und zu nachhaltiger Entwicklung, die in einem krassen Widerspruch zum Lebensalltag einer hochgradig selbstzerstörerischen Moderne stehen. Viele Lehrpersonen haben kapituliert und mahnen zwar rituell zu Achtsamkeit, Sorgsamkeit und Naturverbundenheit, sind aber von den eigenen Worten nicht wirklich überzeugt. Wer zu einer Minderheit von Lehrpersonen gehört, die aus pädagogischem Idealismus schulische Umweltprojekte lanciert, ist grossen Risiken der Enttäuschung ausgesetzt. Was zuweilen mit viel Herzblut unter dem Titel der Nachhaltigkeit lanciert wird, endet regelmässig in Verzweiflung und Burnout.

# 5. Diskussion und Fazit

Wie angeführt, sind bei Delphi-Studien die Anonymität und Unabhängigkeit der Urteile in der ersten Welle der Erhebung wichtige Garanten dafür, dass die Studie zur „Weisheit der Menge" beitragen kann (Sunstein/Hastie 2015). Für die mehr oder minder starke Interaktion des Panels im Zuge von weiteren Wellen ergibt eine ambivalente Perspektive: Diese Interaktion kann zur Aufklärung beitragen, die Gruppendynamik kann aber auch zu Verzerrungen führen. Mithin ergibt sich das Desiderat, im Verlauf des Delphis die Revision von Präferenzen zu ermöglichen, aber keinen vollständigen Bruch mit den Ausgangswerten der ersten Welle herbeizuführen. Für das NW-Bildungsdelphi ist das insofern gelungen, als die Revision der Prioritäten in der zweiten Welle mit dem Rating von Herausforderungen der ersten Welle über ein Strukturgleichungsmodell mit einem zufriedenstellenden Modellfit verknüpft werden kann (Quesel et al. 2023). Demnach sind Hard Skills in Informatik, Mathematik und Naturwissenschaften für die Schule 2030 nicht bedeutungslos, haben bei den Prioritäten aber einen untergeordneten Stellenwert, während Soft Skills und überfachlichen Kompetenzen ein übergeordneter Stellenwert zugeschrieben wird. Dabei ergeben sich Parallelen zum Diskurs über *21st Century Skills* (Dede 2010) und zu anderen aktuellen Delphi-Studien zur Zukunft von Bildungssystemen in demokratischen Gesellschaften (Airaksinen et al. 2017; de Haan 2020).

Allerdings ist der sich hier andeutete Konsens für das NW-Bildungsdelphi mehrfach relativieren (Quesel 2023): Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass die Rekrutierung des Panels durch eine breit gestreute Einladung an Akteure im Bildungsraum Nordwestschweiz erfolgt ist, wobei die Selbstselektion der Teilnahme zu einem Bias führen kann, weil in erster Linie Personen mitwirken, die besonders stark an Zukunftsfragen interessiert sind. Die breit gestreute Einladung war zwar sinnvoll, weil es darum ging, keine Stakeholder aus dem Dialog über die Schulen der Zukunft auszuschliessen; es ist aber zu vermuten, dass

sich bei dieser Form der Rekrutierung kein repräsentatives Bild von Meinungen oder Haltungen zum Bildungssystem ergeben wird.

Zum anderen ist zu betonen, dass die standardisierten Items des Ratingbogens den Charakter von plakativen Formeln annehmen mussten: Es kann hier das Problem auftreten, dass viele Akteure das Etikett bejahen, von den Inhalten aber unterschiedliche Vorstellungen haben. In dieser Hinsicht dienten die in Workshops und Gruppendiskussionen generierten Zukunftsszenarien dazu, eine Konkretisierung herbeizuführen. Das Trendszenario für die Schule 2050 lässt es realistisch erscheinen, dass die Problematik der Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft in den nächsten Jahrzehnten im Bildungsraum Nordwestschweiz weiterhin ein grosses Ärgernis darstellen wird: Die Verzerrungseffekte sozialer Selektivität bleiben von daher ein Dauerthema (Becker/Schoch 2018; Ender et al. 2017; SKBF 2018). Die Zuspitzungen von Szenarien für den *Best Case* und den *Worst Case* ergeben Narrative, die stark simplifizieren und auf der einen Seite dann utopisch, auf der anderen dystopisch sind. Diese Narrative sind aber in vielen Punkten mit Szenarien kompatibel, die in den letzten Jahrzehnten unter der Ägide der OECD entwickelt wurden (OECD 2001, 2021), und die Betonung des Gelingens intersubjektiver Beziehungen im schulischen Kontext stellt auch in anderen Szenarien, die in einer pädagogischen Perspektive generiert werden, einen wichtigen Punkt dar (Kearney et al. 2022; White 2020).

Es bleibt festzuhalten, dass Positiv- oder Negativszenarien zunächst einmal „nur Geschichten" sind (OECD 2021: 50) – entscheidend ist die Frage, ob es gelingt, anhand dieser Geschichten einen evidenzorientierten Dialog zu führen. Für den Bildungsraum Nordwestschweiz liefert das NW-Bildungsdelphi Befunde, die die Wichtigkeit von Soft Skills und überfachlicher Kompetenzen betonen und die Problematik sozialer Benachteiligung monieren. In der Fortsetzung des Dialogs ist zu klären, welche Weichenstellungen wichtig sind, um den *Worst Case* zu vermeiden und dem *Best Case* näher zu kommen.

# Literatur

Airaksinen, Tiina/Halinen, Irmeli/Linturi, Hannu (2017): Futuribles of learning 2030. Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. In: European Journal of Futures Research, *5*(2). https://doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y.

Arnold, Markus (2020): Scientific communities. A history of theories and concepts. In Fisette, Denis/Fréchette, Guillaume/Stadler, Friedrich (Hrsg.): Franz Brentano and Austrian Philosophy. Vienna Circle Institute Yearbook, 24. Cham: Springer, S. 387–424. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40947-0_18.

Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.

Beiderbeck, Daniel/Frevel, Nicola/von der Gracht, Heiko A./Schmidt, Sascha L./Schweitzer, Vera M. (2021): Preparing, conducting, and analyzing Delphi surveys: Cross-disciplinary practices, new directions, and advancements. In: MethodsX, 8, 101401. https://doi.org/10.1016/j.mex.2021.101401.

Bundesamt für Statistik BFS (2021): Regionalporträts 2021: Kantone. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Börjeson, Lena/Höjer, Mattias/Dreborg, Karl-Henrik/Ekvall, Tomas/Finnveden, Göran (2006): Scenario types and techniques: Towards a user's guide. In: Futures. The Journal of Policy, Planning and Futures Studies, 38, 7, S. 723–739. https://doi.org/10.1016/j.futures.2005.12.002.

Bundeskanzlei CH (2014): Perspektiven 2030: Chancen und Gefahren für die Bundespolitik. Bern: Schweizerische Bundeskanzlei.

Burke, Catherine (2014): Looking back to imagine the future: Connecting with the radical past in technologies of school design. In: Technology, Pedagogy and Education, 23, 1, S. 39–55. doi: 10.1080/1475939X.2013.838450.

Charro, Elena (2021): A curricular Delphi study to improve the science education of secondary school students in Spain. In: Journal of Research in Science Teaching, 58, 2, S. 282– 304. https://doi.org/10.1002/tea.21655.

Chermack, Thomas J. (2011): Scenario planning in organizations: How to create, use, and assess scenarios. San Francisco: Berrett-Koehler.

Daheim, Cornelia/Wintermann, Ole (2019): Arbeit 2050: Drei Szenarien Neue Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Project. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

De Haan, Gerhard (2020): Zukunft der schulischen Bildung 2050. Die Studie und zentrale Befunde im Überblick. Berlin: Stiftung Mercator – Fields Institute.

Dede, Chris (2010): Comparing frameworks for „21st century skills". In: Bellanca, James/Brandt, Ronald (Hrsg.): 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press, (S. 51–76).

Ender, Susanne/Moser, Urs/Imlig, Flavian/Müller, Stefan (2017): Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Facer, Keri/Sandford, Richard (2010): The next 25 years? future scenarios and future directions for education and technology. In: Journal of Computer Assisted Learning, 26, 1, S. 74–93. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00337.x.

Galton, Francis (1907): Vox Populi. In: Nature, 75, S. 450–451. https://doi.org/10.1038/075450a0.

Häder, Michael (2014): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Hajkowicz, Stefan (2015): Global megatrends. Seven patterns of change shaping our future. Collingwood: CSIRO Publishing.

Hangartner, Judith/Svaton, Carla Jana (2014): Competition between public supervision and professional management: an ethnographic study of school governance reforms in Switzerland. In: Ethnography and Education 9, 3, S. 284-297. https://doi.org/10.1080/17457823.2014.904754.

Huber, Stephan Gerhard (2011): School Governance in Switzerland: Tensions between New Roles and Old Traditions. In: Educational Management Administration/Leadership, 39, 4, S. 469–485. https://doi.org/10.1177/1741143211405349.

Janis, Irving Lester (1982): Groupthink. Psychological studies of policy decisions and fiascoes. Boston: Houghton Mifflin.

Kearney, Matthew/Schuck, Sandra/Burden, K. (2022): Digital pedagogies for future school education: Promoting inclusion. In: Irish Educational Studies, 41, 1, S. 117–133. doi: 10.1080/03323315.2021.2024446.

Lerner, Jessica/Roberts, G. J./Green, K./Coleman, J. (2021): Prioritizing competencies for beginning teachers in high-poverty schools: A Delphi study. In*:* Educational Research: Theory and Practice, 32, *2, S. 17–46.*

Linstone, Harold A./Turoff, Murray (Hrsg.) (1975): The Delphi Method. Techniques and applications. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Linstone, Harold A./Turoff, Murray (2011): Delphi: A brief look backward and forward. In: Technological Forecasting and Social Change, 78, 9, S. 1712–1719. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2010.09.011.

Mannion, Russel/Thompson, Carl (2014): Systematic biases in group decision-making: implications for patient safety. In: International Journal for Quality in Health Care, 26, 6, S. 606–612. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzu083.

McGrath, Jason/Fischetti, John (2021): The future of compulsory schooling: Participant developed scenarios from a modified Delphi survey. In: Futures, 133, 102818. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102818.

Merton, Robert K. (1980): Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt am Main: Syndikat.

Neal, Tess M. S./Lienert, Pascal/Denne, Emily/Singh, Jay P. (2022): A general model of cognitive bias in human judgment and systematic review specific to forensic mental health. In: Law and Human Behavior, 46*,* 2, S. 99–120. https://doi.org/10.1037/lhb0000482.

Nowack, Martin/Endrikat, Jan/Guenther, Edeltraud (2011): Review of Delphi-Based Scenario Studies: Quality and Design Considerations. In: Technological Forecasting and Social Change, 78, S. 1603–1615.

OECD (2001): What Schools for the Future? Paris: OECD Publishing.

OECD (2021): Zurück in die Zukunft: Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4d027cb3-de.

Plesch, Christine/Kaendler, Celia/Rummel, Nicol/Wiedmann, Michael/Spada, Hans (2013): Identifying Areas of Tension in the field of technology-enhanced learning: Results of an International Delphi study. In: Computers/Education, 65, S. 92–105.

Quesel, Carsten (2023): Schulen der Zukunft im Licht moderater Skepsis. In: Pädiatrie und Pädologie 58 (Supplement 1), 81–85. https://doi.org/10.1007/s00608-022-01046-0.

Quesel, Carsten/Mittag, Michael/Möser, Guido (2023): Educate Northwest Helvetia. A Delphi study on public schooling in Switzerland. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW (unveröff.).

Quesel, Carsten/Näpfli, Jasmin/Buser, Patricia/van der Heiden, Nico (2015): Bürgerbeteiligung im Kontext der School Governance. In: Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-251. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_9.

Renzi, Adriano Bernado/Freitas, Sydney (2015): The Delphi Method for future scenarios construction. In: Procedia Manufacturing, 3, S. 5785-5791. https://doi:10.1016/j.promfg.2015.07.826.

Rowland, Nicholas James/Spaniol, Matthew Jon (2017): Social foundation of scenario planning. In: Technological Forecasting and Social Change, 124, S. 6–15.
Schoemaker, Paul J.H. (2022): Advanced Introduction to Scenario Planning. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
Shell (2008): Scenarios: An Explorer's Guide. The Hague: Shell International BV.
SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Spaniol, Matthew J./Rowland, Nicholas J. (2018): Defining scenario. In: Futures/Foresight Science 1, 1. https://doi.org/10.1002/ffo2.3.
Stoll, Louise/Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Wallace, Mike/Thomas, Sally M. (2006): Professional learning communities: a review of the literature. In: Journal of Educational Change 7, 4, S. 1–38.
Solomon, Miriam (2006): 'Groupthink' versus 'The Wisdom of Crowds': The social epistemology of deliberation and dissent. In: The Southern Journal of Philosophy 44, S. 28–42. https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.2006.tb00028.x.
Stylianides, Marios/Pashiardis, Pashiardis (2007): The future of our schools: An example of the Delphi technique in action and the case of Cyprus. In: International Journal of Educational Management 21*, 5*, S. 384–406. https://doi.org/10.1108/09513540710760174.
Sunstein, Cass R./Hastie, Reid (2015): Wiser: Getting beyond groupthink to make groups smarter. Boston: Harvard Business Review Press.
Surowiecki, James (2005): The Wisdom of Crowds. New York: Anchor Books.
Tredger, E. R. W./Lo, J. T. H./Haria, S./Lau, H. H. K./Bonello, N./Hlavka, B./Scullion, C. (2016): Bias, guess and expert judgement in actuarial work. In: British Actuarial Journal 21, 3, S. 545–599.
UNESCO (2016): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656. [Zugriff: 12. März 2023].
Wade, Woody/Wagner, Nathalie (2012): Scenario planning: A field guide to the future. Hoboken, NJ: Wiley.
White, John (2020): Education in an uncertain future: Two scenarios. In: London Review of Education 18, 2, S. 299–312. https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.11.
Wieringen, Fons van/Sellin, Burkhart/Schmidt, Ghislaine (2003): Future education: Learning the future. Scenarios and strategies in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva/Gidion, Gerd/Graf, Angelika/Maresch, Heike (1998): Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissenschaftsgesellschaft, Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München: Infratest Burke Sozialforschung.
Wilkinson, Angela/Kupers, Roland (2013): Living in the Futures. In: Harvard Business Review, May 2013.
Williams, Diana L./Boone, Randall/Kingsley, Karla V. (2004): Teacher beliefs about educational software: A Delphi study. In: Journal of Research on Technology in Education, 36, 3, S. 213–229. https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782413.

# Wissenstransfer in komplexen Settings – Zur Rolle von Developmental Evaluation in regionalen Schulentwicklungsnetzwerken

*Sebastian Niedlich*

## 1. Einleitung

Fragen des Wissenstransfers finden zunehmend Beachtung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Zumeist liegt dabei ein unidirektionales Transferverständnis mit der Wissenschaft als Transfergeber und der Praxis als Transferadressat zugrunde. Die bisherigen Erfahrungen mit derartigen Transferansätzen sind indes ernüchternd. Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag weitergehende, ko-konstruktive Ansätze in den Blick, die die gemeinsame Hervorbringung von Wissen durch Wissenschaft und Praxis und wechselseitige Lernprozesse ins Zentrum rücken. Fokussiert wird der Ansatz der Developmental Evaluation, der in der deutschsprachigen Bildungsforschung bislang kaum eine Rolle spielt. In den ersten beiden Abschnitten werden Grundzüge der erziehungswissenschaftlichen Transferdiskussion skizziert und das Konzept der Developmental Evaluation vorgestellt. Anschließend wird dessen Anwendung anhand der Begleitung eines regionalen Schulentwicklungsnetzwerks veranschaulicht. In der anschließenden Diskussion werden die dort gemachten Erfahrungen noch einmal im Hinblick auf ihren Beitrag zur Transferdiskussion reflektiert, bevor im Schlussteil Perspektiven für die weitere Forschung adressiert werden.

## 2. Wissensgenerierung und -transfer

Der Begriff Transfer wird unterschiedlich definiert. Beschränkt man sich auf das Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis, so kann Transfer als Verbreitung von wissenschaftlich fundiertem Wissen bzw. von Problemlösungen, Anwendungen oder Innovationen in der Praxis bzw. im Bildungssystem definiert werden (vgl. Prenzel 2010). Die diesbezügliche Bilanz wird indes als ernüchternd eingeschätzt und eine „Kluft“ zwischen Forschung und Praxis (Schrader et al. 2020: 11) konstatiert.

Ursachen für die Transferkluft werden einerseits auf Seiten der Praxis ausgemacht, insbesondere in Form mangelnder Kompetenzen von Transferadressat*innen beim Umgang mit wissenschaftlichen Befunden (z.B. Gräsel 2019: 5f.) sowie Autonomiebestreben, Veränderungsresistenz und Eigensinnigkeit von Bildungsorganisationen (Holtappels 2019: 279). Andererseits werden auch Defizite auf Seiten der Wissenschaft identifiziert, wie eine unangemessene Aufbereitung und Bereitstellung von Wissen (Gräsel 2019: 7), mangelnde Übersetzungs- und Anpassungsleistungen wissenschaftlicher Akteur*innen (Bremm et al. 2018: 135) oder fehlende Anreize für Transferbemühungen im Wissenschaftssystem (Schrader et al. 2020: 12). Beklagt wird zudem, dass es an Strukturen zur Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis fehle (Gräsel 2019: 7).

Auch die Antworten auf ausbleibende Transfererfolge fallen unterschiedlich aus. Manche Forscher*innen leiten ein forschungsmethodisches Problem ab: Sie fordern, Quantität und Qualität der empirischen Forschung und insbesondere deren Fähigkeit zu erhöhen, kausal relevantes Erklärungs- und Veränderungswissen bereitzustellen. In den Blick gerät damit die Frage, wie sich auch bei komplexen Maßnahmenbündeln die als erforderlich erachteten Interventionsstudien (randomisierte Zuordnung, Pre-Post-Test, kontrollierte Intervention) (Prenzel 2010) bzw. Implementationsstudien, die neben den Wirkungen auch die Bedingungen und Prozesse der Umsetzung beleuchten, realisieren lassen (Schrader et al. 2020). Diese Perspektive hält im Kern an einem Verständnis von Transfer und Qualitätsentwicklung im Bildungssystem fest, das von einem schrittweisen Prozess aus Forschung, Entwicklung, Wissensverbreitung und Wissensnutzung ausgeht und tendenziell mit einem unidirektionalen Transfer von der Wissenschaft in die Praxis verbunden ist (vgl. Peurach et al. 2016).

Eine andere Antwort besteht darin, die Konzeption von Transfer zu modifizieren. Grundlegend ist hier die Einsicht, dass Transfergegenstände an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden müssen und dafür Erfahrungswissen über den jeweiligen Kontext und alternative Handlungsformen erforderlich sei (Gräsel 2019: 3; Holtappels 2019: 279). Zudem wird Transfer als überindividueller, interaktiver Prozess verstanden. Damit ist darauf verwiesen, „dass professionelles Denken und Problemlösen stark von der jeweiligen professionellen Gemeinschaft und deren Standards beeinflusst ist. Dementsprechend ist auch die Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse eingebettet in professionelle Routinen und Prozesse.“ (Gräsel 2019: 9). Gräsel schlägt daher vor, kooperative Settings zu etablieren, in denen Lehrkräfte „gemeinsam Möglichkeiten und Grenzen erarbeiten, wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis genutzt werden kann.“ (ebd.: 10).

Ähnlich plädiert Holtappels dafür, die „Subjekte innerschulischer Entwicklungsprozesse“ näher in den Blick zu nehmen. Als wesentlich arbeitet er dabei heraus, „dass individuelles und kollektives Lernen in der Schule Ent-

wicklungskapazitäten für organisatorischen Wandel hervorbringen muss" (Holtappels 2019: 280f.). Zu diesem Zweck würden intensive Kommunikations- und Entwicklungsstrategien benötigt, die unterschiedliche Transferformate (Beratung, Fortbildungen, Trainings, Prozessbegleitung, Netzwerkarbeit) bedarfsorientiert miteinander verknüpfen (ebd. 286).

Unklar bleibt hierbei allerdings, welches Verhältnis Wissenschaft und Praxisakteur*innen im Transferprozess zueinander einnehmen. So zielen die von Holtappels vorgeschlagenen Kommunikations- und Entwicklungsstrategien vor allem darauf ab, die „Bedingungen für die Aufnahme und Verarbeitung der Innovation *in den Schulen*" (ebd.; eigene Hervorhebung) zu entwickeln. Insofern bleibt die Gegenüberstellung von Wissenschaft als Transfergeber und Praxis als Transferadressat im Kern bestehen. Dies scheint auch für Gräsel zu gelten, wenngleich diese argumentiert, Lehrkräfte sollten einen Diskurs mit Wissenschaft führen und dabei „auch Fragen und Erwartungen an die Wissenschaft formulieren" (Gräsel 2019: 10). Die angestrebte „Durchführung von Forschungsarbeiten, deren Ergebnisse praxisrelevante Fragen aufgreifen und auf Anwendung abzielen" (ebd.) bleibt gleichwohl ein Desiderat.

Anders ist dies bei Ansätzen, die von ko-konstruktiven Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis ausgehen. Dabei geht es darum, Kooperationsbeziehungen zu etablieren, „in denen Aushandlungsprozesse über Transferinhalte, Transferziele und Transferwege stattfinden können" (Bremm et al. 2018: 139). Ziel ist es in dieser Perspektive, gemeinsam eine Handlungsstrategie zu entwickeln, „die nützlich und möglichst adäquat spezifische Problemlagen und Handlungsbedarfe von Transfernehmern adressiert und bedient" (ebd.: 135f.).

In der Erziehungswissenschaft werden in diesem Zusammenhang bisher v.a. Ansätze designbasierter Schulentwicklung (Mintrop 2016) diskutiert. Hier soll im Folgenden ein anderer Ansatz in den Blick genommen werden: Developmental Evaluation. Dieser Ansatz erscheint aus zwei Gründen geeignet, die erziehungswissenschaftliche Transferdiskussion zu bereichern: Er liefert erstens Hinweise darauf, wie wissenschaftliches Wissen handlungsrelevant werden kann. Zweites zeigt er Ansatzpunkte auf, um zentrale konzeptionelle Grundlagen des Transferdiskurses zu präzisieren.

## 3. Developmental Evaluation

Developmental Evaluation (im Folgenden DE; Patton 2011) ist nicht für alle Evaluationszwecke und -gegenstände geeignet. Sie dient vor allem dazu, die kontinuierliche Entwicklung und Anpassung von Innovationen zu unterstützen, insbesondere in Umständen, die durch Komplexität und Unsicherheit gekennzeichnet sind (ebd.: 1). Als wichtige Kennzeichen von Komplexität werden dabei Nonlinearität, Eigendynamiken, Emergenz, kontinuierliche wech-

selseitige Verhaltensanpassungen sowie Ko-Evolution verstanden (ebd.: 124ff.). Prägend ist zudem Unsicherheit in zweierlei Hinsicht: Die erwartbaren Wirkungen einer Intervention sind vorab unbekannt und nicht bestimmbar (technische Unsicherheit) und aufgrund unterschiedlicher Perspektiven und Wertvorstellungen herrscht geringe Übereinstimmung unter den Akteur*innen darüber, inwieweit die Intervention wünschenswert ist (soziale Unsicherheit) (ebd.: 86ff.). Zentrale Aufgabe der Evaluation ist es, die Akteur*innen durch Fragen, evaluatives Denken und Daten im Innovationsprozess zu unterstützen (ebd. 1). Die Evaluator*innen werden hierbei zu einem integralen Teil des Entwicklungsteams, das gemeinsam neue Handlungsansätze konzipiert und in einem längerfristigen Prozess erprobt und immer wieder anpasst (ebd.: 1f.).

DE setzt nicht auf bestimmte Methoden oder theoretische Ansätze, vielmehr werden diese ebenso wie die zu untersuchenden Fragestellungen gemeinsam mit den Praxisakteur*innen bestimmt, wobei Kontextsensibilität und praktischer Nutzen als wichtigste Kriterien gelten (ebd.: 14, 23ff.). Im Vordergrund steht eine bestimmte Denkweise, „a mindset of inquiry into how to bring data to bear on what’s unfolding so as to guide and develop that unfolding“ (ebd.: 75). So wird sowohl wissenschaftliches Wissen als auch „grassroots knowledge“ herangezogen (ebd.: 153), um das Handeln im Sinne einer lernenden Organisation zunehmend an Wissen anstelle bloßer Annahmen und Überzeugungen auszurichten (ebd.: 233).

In Anbetracht der komplexen Bedingungen, auf die die Innovation reagiert und unter denen sie Anwendung finden soll, erteilt DE der Erwartung eine Absage, die Beteiligten müssten schon stets vorab die resultierenden Wirkungen angeben können (ebd.: 83). Dementsprechend wird die Suche nach *best practice* im Sinne generalisierbarer Problemlösungen nicht als sinnvoll erachtet. Stattdessen sollen „effektive Prinzipien“ erarbeitet werden, d.h. empirisch abgesicherte Regeln und Mindestanforderungen, die den Handelnden Orientierung bieten und die auf neue Kontexte oder veränderte Bedingungen übertragen und auf diese angepasst werden können (ebd.: 166, 224).

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang, Rahmenmodelle zu entwickeln, anhand deren sich die Anwendung dieser Prinzipien beobachten und Fortschritte feststellen lassen (ebd.: 224). Zu diesem Zweck lässt sich DE etwa mit „Programmtheorien“ verknüpfen (ebd.: 320; s.a. Peurach et al. 2016: 625). Solche in der Evaluationsforschung verbreiteten Modelle bieten einerseits eine relativ detaillierte Beschreibung der erforderlichen Entwicklungsschritte (theory of change) und visualisieren diese in Form von Wirkungsketten. Andererseits stellen sie diesen Maßnahmen gegenüber, die die angestrebten Wirkungen herbeiführen oder zu ihnen beitragen sollen (theory of action) (Funnell/Rogers 2011).

In der internationalen Literatur finden sich verschiedene Anwendungsbeispiele von DE in unterschiedlichen Bildungsbereichen, etwa der Professionalisierung von Lehrkräften (Godfrey et al. 2019), der netzwerkbasierten Unter-

stützung von Schüler*innen mit Behinderung (Griffiths/Brady 2020) oder der Curriculumsentwicklung an Hochschulen (Leonard/Fitzgerald/Riordan 2016). Die Kontexte und Herangehensweisen in diesen Vorhaben variieren deutlich. Während in den ersten beiden Vorhaben eine Vielfalt unterschiedlicher Erhebungsmethoden (Befragungen, Interviews in beiden Fällen, im ersten Fall ergänzt um Selbstevaluationstools, im zweiten um Beobachtung, Dokumentenanalyse, Fokusgruppen, Feldnotizen) herangezogen wird, stützt sich das dritte Vorhaben auf Vor-Ort-Besuche, eine Delphi-Studie sowie ein Literatur-Review. Ungeachtet dieser Unterschiede zeigen sich auch Parallelen zwischen den Vorhaben: Alle heben die Komplexität der zugrunde liegenden Probleme und Akteurskonstellationen hervor und betonen, dass Problemverständnis und -lösungen erst durch die Interaktion vor Ort entwickelt werden könnten, wodurch der erhoffte Wandel nicht vorab planbar sei. Der Fokus liegt in allen drei Fällen daher darauf, mittels partizipativer, ko-konstruktiver Verfahren den laufenden Innovationsprozess zu unterstützen und kontinuierlich zu verbessern. Hierfür wird als wichtig erachtet, die Ausgangslagen zu erfassen und im Dialog mit den Akteuren sicherzustellen, dass die Evaluation den ‚richtigen' Fragen nachgeht. Eine wichtige Rolle spielt in allen drei Fällen, die Kerngedanken und Kausalannahmen der Innovation modellhaft auszuarbeiten, um damit Orientierung sowie eine Reflexions- und Bewertungsbasis zu schaffen.

Mit Blick auf die praktische Anwendung von DE wird zudem verschiedentlich auf den „Practitioner's Guide to Developmental Evaluation" (Dozois/Blanchet-Cohen/Beer 2013) verwiesen. Auch darin wird die zentrale Funktion von DE darin gesehen, zeitnah Lernprozesse, Entscheidungsfindung und Entwicklung zu unterstützen (ebd.: 32). Um diese Rolle erfüllen zu können, seien Evaluator*innen gefordert, sich frühzeitig Orientierung über Hintergrund, Settings und an der Initiative beteiligte Akteure zu verschaffen, Beziehungen zu den Beteiligten aufzubauen, um Zugang zu wesentlichen Informationen zu erlangen und Einfluss nehmen zu können, sowie ein „learning framework" und eine lernförderliche Kultur zu entwickeln (ebd.: 26 ff.). Letzteres beinhaltet,

- eine klare Vorstellung der Ziele und des Vorgehens zu entwickeln – einschließlich eines Modells, das wesentliche Erkenntnisse und Annahmen zusammenführt und sich im weiteren Verlauf anhand konkret beobachtbarer Veränderungen überprüfen und weiterentwickeln lässt (*direction*),
- kontinuierlich die Umsetzung der Initiative (kritische Entwicklungen, Gruppendynamiken, Strukturen und deren Lernförderlichkeit, Initiierung von Aktivitäten, emergente Gelegenheiten und Herausforderungen) zu beobachten (*watching*),
- relevante Beobachtungen mit den Akteuren zu teilen und diese gemeinsam zu interpretieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (*sense-making*) sowie
- als Evaluator*in selbst auch gezielt (durch Identifizierung, Bearbeitung und Einspeisen adressierungsbedürftiger Themen) im Entwicklungsprozess Einfluss zu nehmen (*intervention*) (ebd.: 32 ff.).

Durch dieses partnerschaftliche und intervenierende Rollenverständnis hebt DE sich deutlich von traditionellen Evaluationsansätzen ab (vgl. Langlois/Blanchet-Cohen/Beer 2013: 56 f.).

# 4. Anwendungsfall: Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg

Wie die genannten Beispiele andeuten, erscheint DE im Bildungskontext insbesondere auch für die Begleitung von Vernetzungs- und Koordinationsansätzen geeignet. Dies ist insofern plausibel, als ein hohes Maß an Komplexität bzw. Unsicherheit für Netzwerke typisch ist. Dies gilt *in sozialer Hinsicht*, weil in Netzwerken häufig Akteure aus verschiedenen Professionen und Institutionen mit je spezifischen Eigenlogiken und Interessen aufeinandertreffen. Wenngleich Netzwerke auch Machtasymmetrien unter den Beteiligten aufweisen, sind zudem Dialog- und Lernorientierung zwischen den Netzwerkmitgliedern kennzeichnend (vgl. z.B. Pfänder 2021). Gleichwohl lassen sich geteilte Netzwerkziele keinesfalls voraussetzen, vielmehr ist von Divergenzen und Aushandlungsprozessen auszugehen. Unsicherheit ist zudem *in technischer Hinsicht* typisch, wenn schwache Ursache-Wirkungs-Beziehungen bestehen. Bildungsnetzwerke zielen oftmals nicht auf bestimmte, vorab definierte Wirkungen ab, sondern darauf, die allgemeine Handlungsfähigkeit zu erhöhen bzw. „intellektuelles Kapital“ hervorzubringen, das Lernen und kontinuierliche Entwicklungsprozesse ermöglicht (vgl. Niedlich 2020: 223; Peurach et al. 2016: 607ff.).

Die Komplexität von Bildungsnetzwerken erhöht sich weiter, wenn diese „Schulsystementwicklung“ betreiben, d.h. das Gesamtsystem in den Blick nehmen und die bedarfsorientierte Entwicklung von Innovationen vorantreiben (vgl. Hermstein 2021; Manitius/Bieber/Bremm 2021). Dies kann u.a. beinhalten, dass die Rollen der Akteure des schulischen Unterstützungssystems neu bestimmt werden (vgl. Webs/Manitius 2021). In diesem Fall verdichten sich nicht nur die Akteurskonstellationen und Handlungsanforderungen, wie Befunde zur Schulaufsicht zeigen, gehen neue bzw. erweiterte Handlungsanforderungen und -spielräume auch mit „Identitätsfindungsproblematiken“ einher (Röder/Manitius 2020: 242, zit. n. Klein 2021: 205). Es ist davon auszugehen, dass diese auch die Arbeit in regionalen Netzwerken beeinflussen und dort bearbeitet werden.

Insgesamt können somit emergente Zielvorstellungen und non-lineare Entwicklungsverläufe als prägend für Bildungsnetzwerke gelten. Welche Rolle DE in einem solchen Kontext spielen kann, wird im Folgenden anhand

eines regionalen Bildungsnetzwerks – dem Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg – dargelegt.

Der Schulentwicklungsraum (SER) im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg ist ein Netzwerk, dem neben der Regionalen Schulaufsicht die Schulleitungen aus dem Bezirk sowie Vertreter*innen des Jugendamts, des Schulamts, des Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums (SIBUZ) sowie des regionalen Fortbildungsverbundes angehören. Das Netzwerk besteht seit 2018, es wurde auf gemeinsame Initiative der beteiligten Akteur*innen gegründet. Den Anlass dazu bildete eine Schulleitertagung Ende 2017, auf der die Zielvorstellungen und Aufgaben für die zukünftige Arbeit im Bezirk erörtert wurden und der Wunsch nach einer stärkeren, sozialräumlichen Vernetzung und Kooperation deutlich wurde.

Die Entwicklung des SER war eng mit einer organisationalen Neuausrichtung der Schulaufsicht im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg verbunden. So sind die Zuständigkeiten in der Schulaufsicht seitdem nicht mehr nach Schulformen aufgeteilt. Stattdessen wurden drei Schulentwicklungsräume definiert, für die jeweils ein bis zwei Schulrät*innen zuständig sind. Auch die Struktur der regelmäßig stattfindenden Tagungen änderte sich. Sie wurden für weitere Akteur*innen geöffnet, um die Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Institutionen zu stärken.

Für die Zusammenarbeit im SER haben die Akteur*innen als Vision formuliert, im Bezirk gemeinsam die Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsbiographie der Kinder von der Kita bis zum Schulabschluss zu übernehmen und allen das ganztägige und digitale Lernen in einer Schule der Zukunft zu ermöglichen. Um die gemeinsame Arbeit zu organisieren, wurde ein Steuerungsgremium mit Vertreter*innen aller beteiligten Institutionen eingerichtet. Seit 2019 wird der SER durch eine externe Prozessbegleitung unterstützt. Seit 2020 erfolgt zudem eine wissenschaftliche Begleitung des SER. Der Autor führte im Jahr 2019 die Prozessbegleitung durch und übernahm anschließend die wissenschaftliche Begleitung.

Das Vorgehen und die strukturelle Einbettung der wissenschaftlichen Begleitung orientieren sich am DE-Ansatz. Der Autor ist seit 2019 Mitglied der Steuergruppe und ist somit sowohl in Diskussionen über die strategische Ausrichtung des SER als auch in die konkrete Planung und Nachreflexion von SER-Veranstaltungen eingebunden. Darüber hinaus nimmt er an den regelmäßigen Veranstaltungen, der jährlichen Strategietagung sowie den Klausurtagungen der Steuergruppe teil und steht in regelmäßigem Austausch mit der Schulaufsicht (als Gesamtverantwortliche und Auftraggeberin) sowie der Prozessbegleitung. Die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung – Fragestellungen, methodisches Vorgehen, Befunde und Schlussfolgerungen – werden je nach Anlass ebenfalls in der Steuerrunde erörtert und im Rahmen von SER-Veranstaltungen vorgestellt und diskutiert.

Die bisherige wissenschaftliche Begleitung umfasste neben einer standardisierten Befragung aller SER-Beteiligten (2020) auch eine Sichtung und Auswertung aktueller Literatur zu den im vorherigen Abschnitt diskutierten Themenschwerpunkten sowie 17 qualitative Interviews mit Vertreter*innen aller beteiligten Akteursgruppen (2021). Durch die Tätigkeit als Prozessbegleitung im Jahr 2019 verfügte der Autor bereits über grundlegende Kenntnisse über das Vorhaben und hatte die Möglichkeit, Kontakte zu SER-Akteuren zu knüpfen. Insbesondere die qualitativen Interviews ermöglichten dann, die vielfältigen Perspektiven näher kennenzulernen. Sie erfüllten damit eine wichtige Funktion für die Weiterentwicklung der Initiative. So waren bis zum Zeitpunkt der Interviews zwar bereits verschiedene Fortschritte zu erkennen, gleichwohl bestand ein eher diffuser Eindruck davon, wie die geschaffenen Strukturen und erfolgten Entwicklungsschritte von den Beteiligten wahrgenommen wurden. Die Interviews lieferten hierzu ein differenziertes Bild sowie konkrete Anpassungsvorschläge. Gemeinsam mit den Ergebnissen der Literaturauswertung (u.a. zu verschiedenen Wirkungsebenen von Netzwerken; Rürup et al. 2015: 141ff.) konnte infolgedessen ein wesentlicher Impuls für die gemeinsame Entwicklungsarbeit generiert werden.[1]

Die Auseinandersetzung mit den Befunden verlief in mehreren Schritten: Zunächst wurden die Ergebnisse in einer Gesprächsrunde mit der Schulaufsicht erörtert. Im Anschluss an diesen Austausch entwickelte die wissenschaftliche Begleitung in Abstimmung mit der Schulaufsicht zum einen den Entwurf eines Wirkungsmodells für den SER. Zum anderen wurden die Ansatzpunkte und Anregungen zur weiteren Gestaltung des SER zu einem zukünftigen Organisationsmodell zusammengeführt. Die zentralen Befunde sowie das Wirkungs- und Organisationsmodell wurden im Rahmen einer Klausurtagung der Koordinierungsrunde umfassend diskutiert und gemeinsam weiterentwickelt. Schließlich wurden zentrale Befunde und Empfehlungen auf einer zweitägigen Strategietagung, zu der alle SER-Akteur*innen eingeladen waren, vorgestellt und diskutiert, und ein neues Organisationsmodell für den SER wurde beschlossen. Insgesamt war somit sichergestellt, dass das Kontext- und Erfahrungswissen der Akteure an verschiedenen Punkten in den Entwicklungsprozess einfließen konnte.

1 Die standardisierte Befragung erfolgte während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie. Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen, mit denen die Schulen und anderen Akteur*innen in dieser Phase konfrontiert waren, bestand nur wenig Raum dafür, die Befragungsergebnisse zu erörtern. Die Darstellung konzentriert sich hier daher auf die Nutzung der qualitativen Befunde im folgenden Jahr, die mit weitreichenden Folgen für die Arbeit des SER verbunden war.

Das Wirkungsmodell diente dabei als wichtiger Bezugspunkt und soll daher kurz vorgestellt werden (vgl. Abbildung).

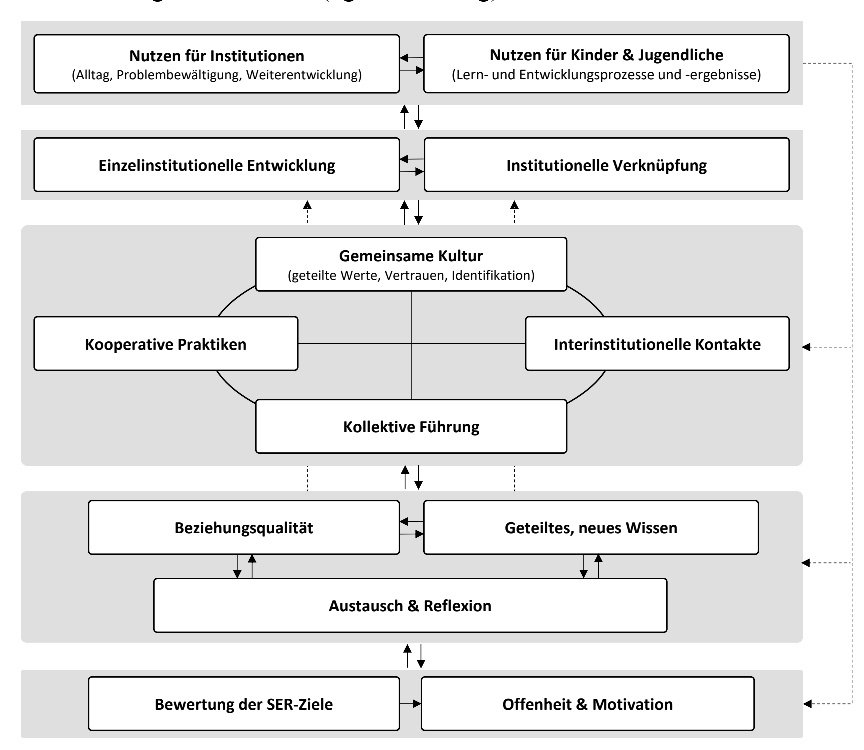



Abb.1: Wirkungsmodell des Schulentwicklungsraums Friedrichshain-Kreuzberg[2] Quelle: eigene Darstellung

Zusammengefasst soll das langfristige Ziel, positive Impulse für die pädagogische Praxis sowie für die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu geben, durch sechs in enger Wechselbeziehung stehende Elemente erreicht werden. Ausgangspunkt ist, dass die Akteur*innen sich mit der Idee des SER auseinandersetzen und die Bereitschaft und Motivation zur Teilnahme aufbringen (1). Austausch und gemeinsame Reflexion im Netzwerk (2) führen zum einen dazu, dass Wissen geteilt und generiert wird und sich das Verständnis der Perspektiven und Interessen der anderen Beteiligten entwickelt, zum anderen verbessert sich die Qualität der Beziehungen zwischen den Akteur*innen (3), wobei sich Beziehungsqualität und Wissensarbeit gegenseitig bedingen – und auch auf die Akzeptanz des SER und die Teilnahmemoti-

2 Zur besseren Lesbarkeit wird hier eine vereinfachte Darstellung des Wirkungsmodells verwendet.

vation zurückwirken. Diese Prozesse tragen dazu bei, dass die Beteiligten gemeinsam Verantwortung für die Entwicklung im Bezirk übernehmen und zunehmend eine gemeinsame Kultur entwickeln, die von geteilten Werten, gegenseitigem Vertrauen und Identifikation mit dem SER getragen wird (4). Im Wechselspiel damit entwickeln sich kooperative Praktiken und Vorhaben unter den Akteur*innen und institutionelle Kontakte im Arbeitsalltag verdichten sich (5). Daraus resultieren Impulse sowohl für die Qualitätsentwicklung der Einzelinstitutionen als auch für die systematische Abstimmung und Verknüpfung der Institutionen miteinander (6). Damit greift das Wirkungsmodell wesentliche Ideen und Befunde aus der Forschungsliteratur auf, trägt aber zugleich auch den spezifischen Anliegen des SER Rechnung.

Das Wirkungsmodell ist als idealtypisch zu verstehen und bildet die gewünschten Entwicklungen und Annahmen über Wirkungszusammenhänge ab. Ähnlich wie in anderen DE-Studien berichtet, dient das Modell damit als Orientierungspunkt sowohl für die Arbeit im Netzwerk als auch für die wissenschaftliche Begleitung. Letztere zielt darauf, die tatsächliche Entwicklung zu beobachten, mit der erhofften Entwicklung aus dem Modell abzugleichen und die Beiträge des Netzwerks einzuschätzen.

Auf diese Weise konnte das Modell auch genutzt werden, um die Befunde aus den qualitativen Interviews zu erörtern. Diese wurden entlang der sechs o.g. Elemente strukturiert aufbereitet, indem jeweils Fortschritte und Entwicklungsbedarf aufgezeigt wurden. Erwartungsgemäß zeigte sich dabei, dass Fortschritte vor allem auf den unteren Ebenen des Modells erzielt wurden und ein Transfer von SER-Inhalten in die Institutionen noch weitgehend aussteht. Von Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen ist insofern noch nicht auszugehen.

Zugleich wurden verschiedene Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des SER erarbeitet. Diese Ansatzpunkte ergaben sich zum einen unmittelbar aus den Einschätzungen zu den erzielten Wirkungen. Zum anderen wurden in den Interviews bereits Vorschläge zur Weiterentwicklung formuliert. Konkret ließ sich der Entwicklungsbedarf zu vier Feldern verdichten: 1. Gestaltung von Austausch und Kooperation, 2. Bearbeitung interinstitutioneller Beziehungen, 3. kollektive Ziele und Orientierung, 4. wirksame Gesamtkoordination.

Diese vier Ansatzpunkte flossen in die Weiterentwicklung des Organisationsmodells für den SER ein. Zu den wesentlichen Anpassungen zählten die Entwicklung eines Zielsystems mit Handlungsfeldern und Arbeitsthemen sowie einer Jahresplanung, die Erweiterung der Austauschformate und die Klärung ihrer jeweiligen Funktion, die Einführung einer regelmäßigen Tagung zu Fragen interinstitutioneller Kooperation sowie die Schärfung der Rollen im Netzwerk (Steuergruppe, Vorbereitungsteam, Sprecher*innen der drei SER sowie aus thematischen Netzwerken).

# 5. Diskussion

Die obigen Ausführungen belegen, dass im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der SER ein Wissenstransfer zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxisakteur*innen erfolgt ist. Dieser verlief aber keineswegs unidirektional, sondern entwickelte sich in einem wechselseitigen Prozess. Den Rahmen hierfür bildete der Ansatz der Developmental Evaluation, ohne dass daraus eine eindeutige Vorgehensweise oder Methodik abzuleiten war. Grundlegend war die Annahme eines dynamischen, non-linearen Entwicklungsprozesses. Entscheidend war daher, flexibel auf emergente Entwicklungen und Erkenntnisse zu reagieren und zur kontinuierlichen Verbesserung beizutragen. Als wesentliche Aufgaben ergab sich daraus, die Zielorientierung der Akteure zu unterstützen, begleitend Daten zu generieren und diese gemeinsam mit den Akteuren zu interpretieren sowie Konsequenzen abzuleiten. Dazu wurden einerseits die vielfältigen Perspektiven und Einlassungen der Akteure genutzt, andererseits wurde der Prozess auch durch vorliegende Erkenntnisse aus der Forschung unterfüttert. Als ein wichtiger Schritt stellte sich zudem die modellhafte Darstellung von angestrebten Wirkungen und Annahmen heraus. Insbesondere durch die Entwicklung eines Organisations- und Wirkungsmodells ‚intervenierte' die wissenschaftliche Begleitung des SER auch im Entwicklungsprozess. Insofern übt sie auch ‚Führung' aus. Diese hatte den Charakter von „servant leadership" (Langlois/Blanchet-Cohen/Beer 2013: 46), d.h. sie erfolgte ‚im Dienst' des SER mit dem Ziel, die Verwirklichung seiner Ziele und Prinzipien zu befördern.

Den Ausgangspunkt bildete hierbei der Dialog mit den beteiligten Akteur*innen, der Wissen über die unterschiedlichen Anliegen und Perspektiven beförderte. Auf dieser Basis konnten gemeinsam relevante Fragestellungen identifiziert und das Vorgehen abgestimmt werden. Zudem gelang es, gezielt relevante Themenbereiche und Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung zu bestimmen und für die Arbeit im SER aufzubereiten. Indem ein Wirkungsmodell für den SER entwickelt wurde, war es möglich, einen gemeinsamen konzeptionell-theoretischen Bezugspunkt zu etablieren, der insbesondere dafür genutzt wurde, Fortschritte aufzuzeigen und Handlungsbedarf herauszuarbeiten. Das Wirkungs- und Organisationmodell zeigt auf, welche Wirkungen erreicht werden sollen und welche Strukturen und Prozesse dafür sinnvoll erscheinen. Es liefert aber keine präzise Handlungsanleitung – das Modell zu realisieren, bleibt Gegenstand der gemeinsamen Entwicklungsarbeit. In diesem Sinne kann das Modell als Zusammenführung „effektiver Prinzipien" verstanden werden.

Insgesamt gleicht der Prozess der Entwicklungslogik einer transdisziplinär angelegten Praxisforschung (Schäffter 2017), die geprägt ist von einer „wechselseitig ausregelnden Abstimmung zwischen einer lebensweltlich bedeutsa-

men Verwendungssituation und einer auf diese bezogenen Theoriebildung“ (ebd.: 264). Idealerweise entsteht so „innovatives Praxiswissen von wissenschaftlicher Qualität, auf das aufgrund ihrer ‚interaktiven Wertschöpfung‘ von keiner der beteiligten Seiten alleiniger Anspruch erhoben werden kann“ (ebd.). Dies lässt sich auch für das Zusammenspiel von wissenschaftlicher Begleitung und SER-Akteur*innen feststellen.

Das Wirkungs- und Organisationsmodell wird im Rahmen der weiteren wissenschaftlichen Begleitung schrittweise überprüft und weiterentwickelt. Nachdem der Fokus zunächst auf den Strukturen und Verfahren der Koordination und Kooperation lag, wird er sich zunehmend auf die ‚oberen‘ Ebenen des Wirkungsmodells verlagern. So ist vorgesehen, die gemeinsame Entwicklungsarbeit in den Themennetzwerken des SER sowie den Transfer von Ergebnissen aus dem Netzwerk in die Einzelinstitutionen zu untersuchen.

Indes ist auch mit Vorbehalten gegenüber dieser Art von Wissen(sproduktion) zu rechnen. So wird etwa an der Implementationsforschung kritisiert, diese schiene „stärker durch den Wunsch zur Verbesserung von Politik und Praxis motiviert zu sein als durch einen Anspruch auf Theorieentwicklung oder das Absichern von Erklärungsansätzen, die über die ‚lokalen‘ Theorien hinausgehen, die auf das Treatment bezogen sind. Insofern sind bisher vorliegende Modelle oftmals nicht von Frameworks als bloßen Handlungsanleitungen zu unterscheiden“ (Schrader et al. 2020: 17). In ähnlicher Weise ließe sich die fehlende Generalisierbarkeit auch gegen die Erkenntnisse und Modelle vorbringen, die mithilfe von DE entstehen. Diese Thematik wird teilweise auch in den vorliegenden Studien, die dem DE-Ansatz folgen, reflektiert (z.B. Godfrey et al. 2019: 325 f.; Leonard/Fitzgerald/Riordan 2016: 316).

Solchen Einwänden wäre entgegenzuhalten, dass die Praktikabilität von ‚rigorosen‘ Verfahren wie repräsentativen Kontrollstudien unter den Bedingungen von Komplexität fraglich erscheint (vgl. Patton 2011: 288ff.). Wenn die Wirkungen einer Intervention aus systematischen Gründen nicht vorab bestimmbar sind, sondern erst im Prozess emergieren, wobei kontextspezifische Faktoren eine wichtige Rolle spielen, erscheint die Suche nach alternativen Analyseansätzen sinnvoll. Dies würde bedeuten, die Grenzen der Kausalzurechnung und Generalisierung anzuerkennen, gleichwohl aber nicht jeden Anspruch an Verallgemeinerung aufzugeben. Zu erwarten wären indes kontextspezifische Aussagen zur Wirksamkeit, wobei der Erfolgsmaßstab kontextabhängig variieren kann (ebd.: 188). Dies schließt indes weder Kausalschlüsse im Rahmen einzelner Evaluationen noch weitergehende Verallgemeinerungen, etwa auf Basis systematischer Fallvergleiche, aus.

Zudem ist noch einmal auf den Ausgangspunkt der Diskussion hinzuweisen: die diagnostizierte Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis. DE scheint durchaus das Potenzial zu besitzen, zu einem effektiveren Wissenstransfer beizutragen. Möglicherweise ist dafür ein ‚trade-off‘ in puncto Generalisierbarkeit der Ergebnisse hinzunehmen. DE – oder andere ko-konstruktive Ansätze

zum Wissenstransfer – zurückzuweisen, erscheint angesichts der ernüchternden Erfahrungen mit dem bisherigen Wissenstransfer hingegen wenig überzeugend.

Gerade der Fokus auf die praktische Nützlichkeit macht DE zu einem vielversprechenden Ansatz. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass DE gegenüber traditionellen Evaluationsansätzen andere bzw. zusätzliche Kompetenzen und Kenntnisse – etwa zu Organisationsentwicklung, systemischen Veränderungsprozessen, Beziehungsarbeit oder Konfliktmanagement und Mediation – erfordert, die mit traditionellen Verständnissen von Evaluation bzw. Forschung brechen (vgl. Langlois/Blanchet-Cohen/Beer 2013: 55 f.). Diese Kompetenzen zu vermitteln, wäre indes eine wichtige Voraussetzung, um zu einem effektiveren Wissenstransfer zu gelangen.

# 6. Schluss

Developmental Evaluation wurde hier als ein Ansatz betrachtet, der auf eine ko-konstruktive Beziehung von Wissenschaft und Praxis zum Zwecke des Wissenstransfers setzt. Solche Ansätze wirken durchaus geeignet, die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu verringern. Dies bedeutet aber nicht, dass Wissenstransfer ausschließlich ko-konstruktive Ansätze beinhalten sollte. Vielmehr legt die Diskussion nahe, solche Ansätze für bestimmte – komplexe – Transferzwecke und -gegenstände zu nutzen. In anderen Fällen können hingegen herkömmliche Transferformate sinnvoller sein.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass es der Diskussion über Wissensgenerierung und -transfer bislang noch an Systematik mangelt. Ansatzpunkte zu einer Systematisierung liefert Holtappels (2019: 276ff.), der verschiedene Transfergegenstände, -formate und -niveaus unterscheidet. An diesen Vorschlag ließe sich anknüpfen, um eine bessere theoretische Basis zu schaffen. Dazu wäre es notwendig, die von Holtappels eingeführten Konzepte und Begriffe präzise zu definieren. Zudem wäre es sinnvoll, ein differenziertes Verständnis von Komplexität zu entwickeln. So spricht auch Holtappels von unterschiedlichen Graden an Komplexität als wesentlichem Merkmal von Transfergegenständen. Was genau diese Komplexität ausmacht, bleibt aber unklar. Patton stützt sich in seinen Ausführungen zu DE auf systemische Ansätze und leitet daraus wichtige Merkmale von Komplexität ab, die einen Ausgangspunkt für eine weitergehende Systematik bilden könnten. Hilfreich könnte zudem die Unterscheidung zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Interventionen (Rogers 2008) sein. So ließen sich Transfergegenstände systematisch einstufen und zu Transferformaten in Beziehung setzen. Damit wäre eine Basis gelegt, um jenseits pauschaler Einschätzungen differenzierte Aussagen zur Eignung unterschiedlicher Transferansätze zu treffen.

# Literatur

Bremm, Nina/Hillebrand, Annika/Manitius, Veronika/Jungermann, Anja (2018): Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. In: Transfer Forschung – Schule, 4, 4, S. 133–141.

Dozois, Elizabeth/Langlois, Marc/Blanchet-Cohen, Natasha (2010): DE 201: A Practitioner’s Guide to Developmental Evaluation. Montreal: The J. W. McConnell Family Foundation.

Funnell, Sue C./Rogers, Patricia J. (2011): Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change and Logic Models. San Francisco: Jossey-Bass.

Godfrey, David/Seleznyov, Sarah/Anders, Jake/Wollaston, Nicholas/Barrera-Pedemonte, Fabián (2019): A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. In: Professional Development in Education, 45, 2, S. 325–340, DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1474488

Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hsrg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 2–11. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1

Griffiths, Amy Jane/Brady, John (2020): The Implementation of a Regional Education Network Through the Application of the Developmental Evaluation Process: A Case Study. In: School Leadership Review, 15, 1, Artikel 24.

Hermstein, Björn (2021): Wer spielt warum mit? Schnittstellen in der Schulsystementwicklung und Prozesse ihrer Rationalisierung. In DDS – Die Deutsche Schule 113, 1, S. 14–29. DOI: https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.03

Holtappels, Heinz Günther (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 111, 3, S. 274–293. https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03

Klein, Esther Dominique (2021): Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In Webs, Tanja/Manitius, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 195–213.

Langlois, Marc/Blanchet-Cohen, Natasha/Beer, Tanya (2013): The art of the nudge: Five practices for developmental evaluators. In: The Canadian Journal of Program Evaluation, 27, 2, S. 39–59, DOI: https://doi.org/10.3138/cjpe.27.003

Leonard, Simon N./Fitzgerald, Robert N./Riordan, Geoffrey (2016): Using developmental evaluation as a design thinking tool for curriculum innovation in professional higher education. In: Higher Education Research & Development, 35, 2, S. 309–321, DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087386

Manitius, Veronika/Bieber, Götz/Bremm, Nina (2021): Editorial zum Schwerpunktthema: Schnittstellenarbeit für die Schulsystementwicklung. In DDS – Die Deutsche Schule 113, 1, S. 9–13.

Mintrop, Rick (2016): Design-Based School Improvement. A Practial Guide for Education Leaders. Cambridge: Harvard Education Press.
Niedlich, Sebastian 2019: Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
Patton, Michael Quinn (2011): Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York/London: The Guilford Press.
Peurach, Donald J./Glazer, Joshua L./Winchell Lenhoff, Sarah (2016): The Developmental Evaluation of School Improvement Networks. In: Educational Policy, 30, 4, S. 606–648. https://doi.org/10.1177/0895904814557592
Pfänder, Hanna (2021): Interschulische Netzwerke als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. In: Webs, Tanja/Manitius, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 259–275.
Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 1, S. 21–37. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y
Rogers, Patricia (2008): Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. In: Evaluation, 14, 1, S. 29–48. https://doi.org/10.1177/1356389007084674
Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS.
Schäffter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Wbv: Bielefeld, S. 221–240.
Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung. Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23, 1, S. 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z
Webs, Tanja/Manitius, Veronika (2021): Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In: Dies. (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv Publikation, S. 9–16.

# Wissenschaftliche Begleitung als Transferarbeit. Große Bedarfe, geringe Anerkennung

*Anika Duveneck*

## 1. Einleitung

Wenn Kommunen gegenwärtige Herausforderungen wie Klimawandel, bezahlbares Wohnen oder den Abbau von Bildungsbarrieren meistern wollen – so die Annahmen im BMBF-Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“ – müssen sie im Sinne ganzheitlicher Vorgehensweisen „möglichst alle … Akteure“ (BMBF 2015: 1) in ihre Entscheidungen einbeziehen und mit Wissenschaft zusammenarbeiten (BMBF o.J. b). Daher war die Kooperation mit wissenschaftlichen Partner*innen eine Fördervoraussetzung für Städte und Kommunen, die sich um die Förderung nachhaltiger Visionen unter Beteiligung der Stadtgesellschaft bewerben wollten. Der dreistufige Wettbewerb sah zunächst eine wissenschaftliche Begleitung der Partizipationsprozesse zur Visionsentwicklung vor. Die vielversprechendsten Ergebnisse sollten wissenschaftlich geprüft, in ein umsetzungsreifes Planungskonzept überführt und in der dritten Phase schließlich gemeinsam in Form von Reallaboren umgesetzt werden. Ziel war die Generierung von Wissen über zukunftsfähige Lösungsansätze und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen in einem „experimentellen Umfeld“ (WDDB 2018: 4).

Im Wettbewerbsbeitrag „Lernende Stadt“ wurde bewusst von diesem Vorgehen abgewichen: Vor dem Hintergrund von Kenntnissen der Bildungslandschaftsforschung und zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wurde der Wettbewerb nicht nur genutzt, um Wissen über die Umsetzung der Vision „Zukunftsbildung“[1] hervorzubringen, sondern auch über Anforderungen an eine Gestaltung der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, die sich nicht an Idealvorstellungen orientiert, sondern den tatsächlichen Erfahrungen, Erwartungen, Arbeitsweisen und Bedarfen von Praxispartner*innen im Bildungsbereich entspricht.

---

1 Hierzu Duveneck, Anika (2023): Zukunftsbildung – Beteiligungsorientierte Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“. In: DDS – Die Deutsche Schule 115. Jahrgang 2023, Heft 2, S. 136–141.

Im ersten Kapitel werden der Wettbewerb, die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung, und die Gründe für das Abweichen davon vorgestellt. Wie die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis im Beitrag „Lernende Stadt“ aussah, ist Gegenstand von Kapitel 2, wobei insbesondere auf die wissenschaftliche Transferarbeit in der Reallaborphase eingegangen wird. Die Erfahrungen werden im dritten Kapitel mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Praxispartner*innen und auf die strukturellen Rahmenbedingungen v.a. des wissenschaftlichen Betriebs ausgewertet. Im Fazit wird schließlich zusammengefasst, was sich daraus für die Konzeption zukunftsfähiger Kooperationsprojekte im Bildungsbereich ableiten lässt.

## 2. Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“

Der Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“ war Teil der Leitinitiative „Zukunftsstadt“ im BMBF-Rahmenprogramm „Forschung für Nachhaltige Entwicklungen“ (FoNa), die auf die Entwicklung wissenschaftlich belastbarer und sozial robuster Vorschläge für Nachhaltigkeitsinnovationen im urbanen Raum abzielt (BMBF o.J. a). Der Wettbewerb wurde in drei Phasen aufgeteilt: Von 2015 bis 2016 wurden in der ersten Phase 51 Städte bei der partizipativen Entwicklung von Zukunftsvisionen gefördert; in der zweiten Phase (2017 – 2018) wurden 23 der Städte zur Erstellung umsetzungsreifer Planungskonzepte eingeladen, von denen acht ihr Konzept in der dritten Phase von 2019 bis 2022 in urbanen Reallaboren experimentell und beispielhaft umsetzen konnten (BMBF o.J. b).

Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis war Fördervoraussetzung: Kommunen mussten im Antrag mindestens einen wissenschaftlichen Partner angeben (BMBF 2015). In der ersten Phase sah der Wettbewerb vor, dass die Kommunen bei der partizipativen Entwicklung von Visionen für eine nachhaltige Entwicklung der Stadt wissenschaftlich unterstützt werden. In Phase 2 sollte Wissenschaft die im Beteiligungsprozess entwickelten Ideen prüfen und sie gemeinsam mit der Praxis in ein umsetzbares Konzept überführen. In Phase 3 sollten die kommunalen Visionen in Form von (urbanen) Reallaboren gemeinsam umgesetzt werden, wobei in der Bekanntmachung des Wettbewerbs nicht angegeben wird, was genau darunter verstanden wird. In einer Dokumentation des Wissenschaftlichen Dienstes des Bundestages (WDdB), in der auch der Wettbewerb angeführt wird (WDdB 2018: 7), bezeichnen Reallabore „eine neuartige Form der Kooperation zwischen Wissenschaft und Zivilgesellschaft […], die das gegenseitige Lernen in einem experimentellen Umfeld ermöglicht“ (ebd., S. 4). Die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse sollen u.a. von der Politik „antizipiert werden“ (ebd.). Das

Konzept der „Urbanen Reallabore“ stammt aus der Nachhaltigkeitsforschung (Schneidewind 2014) und hebt explizit auf die experimentelle Erprobung von Transformationsansätzen auf städtischer Ebene ab.

## 2.1 Wissenschaftliche Einordnung

Der Ansatz des Wettbewerbs, zukunftsfähige Lösungen für nachhaltige Städte in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis zu fördern, wird wissenschaftlich abgestützt: Der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen legt etwa dar, dass die Generierung von Systemwissen allein für Transformationsprozesse kaum zielführend sei, da Innovationen weniger durch die Qualität der Krisendiagnosen und Ursachenanalysen, sondern vielmehr durch Handlungskonzepte initiiert würden (WBGU 2011: 256). Vor dem Hintergrund hat ein Wandel von der Transformationsforschung zu einer transformativen Forschung (WGBU 2011) bzw. „transformativen Wissenschaft“ (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014) stattgefunden, die Transformationsprozesse nicht beforscht, sondern aktiv begleitet und unterstützt. Die Beförderung gemeinsamer Lernprozesse von Wissenschaft und Praxis durch Reallabore entspricht Befunden aus der Forschung zu kommunalen Bildungslandschaften, die auf die große (zunächst meist unterschätzte) Bedeutung von wechselseitigen Lernprozessen und gemeinsamer Wissensarbeit für die gemeinsame Bearbeitung von Themen abheben (Niedlich et al. 2016: 248; Schmachtel/Olk 2017: 16-17; Duveneck/Schmachtel 2023: 223-224). Nicht zuletzt legen auch zahlreiche Studien zu Transfer im Bildungsbereich dar, dass es sich bei der Vermittlung von Wissen in die Praxis um einen komplexen, von unterschiedlichen Deutungsweisen geprägten Prozess handelt, der nicht einseitig gelingt (Blatter/Schelle 2022: 48; vgl. auch Sehmer u.a. 2020a; Thole 2018), sondern Zusammenarbeit erfordert (Schrader et al. 2020: 33; Farley-Ripple u.a. 2018; Blatter/Schelle 2022: 48; Kerres et al. 2022: 12; Holtappels 2019: 284; Jesacher-Rößler 2021:135).

## 2.2 Bedenken aus Perspektive der Bildungslandschaftsforschung

Zwar wird die in der Bekanntmachung geforderte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis grundsätzlich durch Befunde der Bildungslandschafts- und Transferforschung gestützt; dem vorgesehenen Vorgehen liegen jedoch

Annahmen zugrunde, die sich zumindest auf dem Feld der Bildung als unzutreffend erwiesen haben bzw. stärkerer Differenzierung bedürfen.

Die kommunale Zusammenarbeit mit Wissenschaft als Fördervoraussetzung zur Teilnahme am Wettbewerb schafft zwar wichtige Anlässe für Kooperations-, Lern- und Verständnisprozesse, sieht jedoch davon ab, dass Zusammenarbeit zwischen Zuständigkeitsbereichen nicht per Beschluss durchgesetzt werden kann, sondern auf freiwilliger Basis stattfindet. Gelingende Zusammenarbeit erfordert, dass beide Seiten Mehrwerte daraus ziehen (Kerres et al. 2022: 9-10). Die Annahme, dass Kommunen sich Mehrwerte von der Zusammenarbeit mit Praxis versprechen und ihr grundsätzlich positiv gegenüberstehen, kann jedoch nicht vorausgesetzt werden: Da die Sozialforschung „ihre Beforschten klassischerweise als Objekte behandelte“ (Bitzan 2008: 337), sind Kooperationserfahrungen der Praxis häufig dadurch geprägt, dass die Zusammenarbeit als einseitig und Wissenschaft als „überlegen“ (Schmiedl 2022: 4; Wilkesmann 2009: 120) erlebt wurde.

Weiter liegt dem vorgesehenen Vorgehen die Annahme zugrunde, dass sich eine wissenschaftliche Prüfung der partizipativ erarbeiteten Visionen grundsätzlich positiv auf den Umsetzungsprozess auswirke. Wissenschaftliche Studien auf dem Feld der Bildungslandschaften verweisen jedoch darauf, dass Hinweise auf die Wirkungen kommunaler Beteiligungsprojekte dem Umsetzungsprozess durchaus abträglich sein können. Wirkungen entfalten Bildungslandschaften vor allem im Bereich von Lern- und Verständnisprozesse (s.o.). Dass die Beteiligten einander und ihre jeweiligen Bereiche gegenseitig kennen- und verstehen lernen hat sich als grundlegende Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit erwiesen: So zeigt etwa Stolz (2010), dass die Vernetzung von Vertreter*innen verschiedener Bereiche „häufig an Unkenntnis über die Arbeitsbedingungen und Standards der jeweils anderen Profession“ (Stolz 2010: 127) scheitert. Die erforderlichen Kenntnisse zur Zusammenarbeit werden meist als „selbstverständlich“ (Million et al. 2017: 220) vorausgesetzt, entstehen aber oft erst im Zuge der Zusammenarbeit (Duveneck/Schmachtel 2023: 238). Somit sind die Wirkungen von Bildungslandschaften zwar hochgradig zielführend; bei Lerneffekten unter den Beteiligten handelt es sich jedoch nicht um „passionately held motives“ (Nardi 2005: 37), die Menschen zur Beteiligung an der Umsetzung von Bildungslandschaften motivieren. Das hingegen tun Ziele wie der Abbau von Bildungsbenachteiligung, die Erhöhung von Lernfreude oder die Entwicklung neuer pädagogischer Angebote (Heinrich 2018: 20; Duveneck et al. 2021: 13). Wirkungen auf Ebene der Adressat*innen lassen sich im Rahmen von Bildungslandschaften jedoch nicht feststellen (Niedlich et al. 2016: 237). Auf die komplexen Interventionen wirken viele externe Einflussfaktoren wie soziale Rahmenbedingungen ein, die außerhalb der Reichweite der Beteiligten liegen (Duveneck 2016; Kerr/Dyson 2017). Zudem kann der Einfluss konkreter Interventionen methodisch kaum isoliert und erfasst werden (Manitius 2013: 6). Wissenschaftliche Hinweise auf

die Reichweite solcher Konzepte können zwar verhindern, dass bei der Umsetzung unrealistische Erwartungen der Beteiligten enttäuscht werden; sie bergen jedoch zugleich die Gefahr, sich negativ auf ihre Motivation auszuwirken und Lern- und Verständnisprozesse so bereits im Entstehen zu verhindern.

Vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse scheint das vorgesehene Vorgehen zur Zusammenarbeit mit Praxis auf dem Feld der Bildung nur eingeschränkt zielführend. Vielmehr zeichnet sich ein Bedarf nach einem bewussten Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Erwartungen und Wirkungen in Beteiligungsprojekten ab. Gleichzeitig bietet sich der Reallaboransatz an, um über die Generierung von Erkenntnissen zu zukunftsfähigen Bildungsansätzen hinaus auch zur Erprobung entsprechend differenzierter Formen der Zusammenarbeit mit Praxis und der Identifikation von dafür erforderlichen Rahmenbedingungen eingesetzt zu werden.

# 3. Wissenschaftliche Begleitung der „Lernenden Stadt“

Im Projekt „Lernende Stadt“ kooperierte die Stadt Gelsenkirchen, vertreten durch aGEnda 21-Büro, zunächst mit dem Institut Futur der Freien Universität Berlin. Ziel war die partizipative Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zur Vision einer zukunftsfähigen kommunalen Bildung. In der *ersten Phase* stellte allein die Stadt den Antrag und kooperierte über Honorarverträge mit der FUB. In der *zweiten Phase* setzten die beiden Seiten die Zusammenarbeit in Form eines Verbundprojektes fort (wobei die Projektleitung an einen anderen Arbeitsbereich wechselte); zudem beauftragte die Stadt wissenschaftliche Partner*innen zur Unterstützung der Beteiligungsprozesse vor Ort. In der *dritten Phase* wurde die Fachhochschule Dortmund, die zuvor einen Beteiligungsprozess unterstützt hatte, in den Verbund aufgenommen. Im Folgenden liegt der Fokus auf der wissenschaftlichen Begleitung der Stadt und des Verbundes durch die FU Berlin.

## 3.1 Arbeitsteilung Wissenschaft – Praxis in der Visions- und Konzeptentwicklung

Die ersten Projektphasen bestätigten die Annahme, dass die Zusammenarbeit mit Wissenschaft von Seiten der Praxis nicht in jedem Fall gewünscht ist bzw. ein Mehrwert darin gesehen wird. Der Blick des aGEnda 21-Büros war maß-

geblich durch Kooperationserfahrungen geprägt, die für die Praxis keinen Mehrwert brachten; vielmehr fühlten sich die Praxispartner*innen für die Produktion von „Hochglanzbroschüren“ benutzt. Vor dem Hintergrund zielten sie darauf ab, den Wettbewerb so zu wenden, dass v.a. BNE-Projekte davon profitieren würden.

Angesichts der langjährigen Expertise und etablierten Netzwerke des aGEnda-Büros in die Zivilgesellschaft wie auch im Sinne einer von Anerkennung geprägten Gestaltung von Zusammenarbeit, die vorherige Erfahrungen berücksichtigt, schien eine wissenschaftliche Unterstützung des Beteiligungsprozesses unangemessen. Dazu wurde auf Praxisseite ein starkes Bedürfnis nach Autonomie bei der Entwicklung einer eigenen Vision deutlich, dem die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse eher zuwiderlief (vgl. Duveneck 2023: 139). Die Zusammenarbeit war daher in der ersten Phase von Arbeitsteilung geprägt: Übernommen wurde den Aspekt der Verstetigung des Projektes in den Regelstrukturen der Verwaltung, der die Praxispartner*innen weniger antrieb und zudem eine hohe Passung zur BNE- und Bildungslandschaftsforschung aufwies. Ergebnis der ersten Phase war die Vision einer „Zukunftsbildung“, worunter eine „Verbindung von inklusiver, chancengerechter und qualitativ hochwertiger Bildung mit der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE)“ (Stadt Gelsenkirchen 2016: 1) verstanden wurde, die den Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt stellt: „durch den Erwerb von Lernkompetenzen sind wir auf alle möglichen ‚Zukünfte‘ bestens vorbereitet. Und mit Gestaltungskompetenzen können wir die gewünschte Zukunft schaffen.“ (ebd.). Hinweise durch die wissenschaftliche Begleitung, dass dieser Anspruch unrealistisch sei, da er von dem Einfluss externer Faktoren absieht, die Reichweite kommunaler Bildungs- und Beteiligungsansätze überschätzt und daher nur enttäuscht werden könne, wurden innerhalb des Verbundes thematisiert, mit Blick auf die große Bedeutung hoher Erwartungen als Treiber der Beteiligung (s.o.) zu diesem Zeitpunkt jedoch bewusst nicht in den Beteiligungsprozess eingebracht.

In der zweiten Phase setzte die Stadt den Beteiligungsprozess auf Grundlage von vier thematischen „Reallaboren“ zur Umsetzung verschiedener Aspekte von Zukunftsbildung fort: Die Stadtgesellschaft war eingeladen, Bausteine in den Bereichen „Lernorte“, „Digitale Stadt“, „Lernen im Quartier“ und „Wissenschaft und Stadt“ zu entwickeln, die in Reallaboren aggregiert und durch wissenschaftliche Partner*innen vor Ort begleitet wurden[2]. Auf Gesamtprojektebene wurde die Arbeitsteilung zwischen den Verbundpartner*innen weiter fortgesetzt.

2 Bergische Universität Wuppertal, Arbeitsbereich Geographiedidaktik (Lernorte); Westfälischen Hochschule, Institut für Arbeit und Technik (Digitale Stadt) und Institut für Public Relations und Journalismus (Wissenschaft und Stadt), Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften (Lernen im Quartier)

## 3.2 Wissenschaftliche Transferarbeit in der Umsetzungsphase

In der dritten Phase, der Reallaborphase zur experimentellen Umsetzung von Zukunftsbildung, wurden im Projekt mehrere strukturelle Veränderungen vorgenommen: Das aGEnda 21-Büro, das bis dato als Stabsstelle in der Bildungsverwaltung angesiedelt war, wurde im Zuge einer grundlegenden Neustrukturierung um den Titel „Team Zukunftsstadt" ergänzt und in die lineare Referatsstruktur eingegliedert. Zudem beendete die Leitung des Büros ihre berufliche Laufbahn und wurde von einer Mitarbeiterin abgelöst. Darüber hinaus wurde die Fachhochschule Dortmund in den Verbund aufgenommen. In dieser Phase war die Kommune für die Koordination des Verbundes, die Vergabe von Aufträgen sowie die Begleitung und Beratung der Praxisbausteine zuständig, die FH Dortmund verantwortete die Forschung zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis sowie die Umsetzung von „Zukunftsbildung" in den vier Reallaboren, und auf Gesamtprojektebene erprobte die FU Berlin eine *wissenschaftliche Transferarbeit*, die im Folgenden näher beschrieben wird.

- Bei der Aufnahme der Zusammenarbeit im neuen Verbund zeigte sich, dass ein Bedarf nach der *Vermittlung von Kenntnissen zu kommunalen Beteiligungsprojekten im Bildungsbereich* bestand. Daraufhin wurde ein Workshop zum inhaltlichen Austausch konzipiert und eine Diskussionsgrundlage verfasst, die den Forschungsstand zum Verhältnis von Erwartungen und Erfahrungen in kommunalen Bildungslandschaften, die identifizierten Gründe für die Diskrepanz bzw. die fehlende Zielerreichung sowie Hinweisen auf Reichweite, Voraussetzungen und Wirkungen von Bildungslandschaften zusammenfasst[3].

  In dem Zuge konnten die Verbundpartner*innen nachvollziehen, warum sich Probleme bei der Umsetzung maßgeblich auf unterkomplexe Erwartungen der Beteiligten zurückführen ließen, die auch die Anfangsphase kommunaler Bildungslandschaften bzw. die Erfahrungen früher Modellprojekte geprägt haben (s.o.), und die auch der Konzeption des Wettbewerbs zugrunde liegen. Weiter wurde aufgezeigt, dass durch die gemeinsamen Lern- und Verständnisprozesse im Umsetzungsprozess nicht nur Voraussetzungen für eine gemeinsame Umsetzung von Zukunftsbildung entstehen, sondern auch für eine zielungebundene Steigerung der Handlungsfähigkeit der beteiligten Akteure, da sie ebenfalls dazu beitragen, dass bildungspolitische Herausforderungen grundsätzlich besser bewältigt werden können (Niedlich 2020: 402; Duveneck 2022: 34).

3 Das Verbundpapier ist unter http://www.neuordnungen.he-hosting.de/forschungsstand-zu-erwartungen-erfahrungen-und-wissensarbeit-in-kommunalen-bildungslandschaften/ online verfügbar und diente als Grundlage für eine bereits breit rezipiertes Transferpapier (Duveneck 2022) für Praxiszusammenhänge.

- Im weiteren Projektverlauf brachte die wissenschaftliche Begleitung aktiv Kenntnisse aus der Steuerung kommunaler Mehrebenenprojekte in die *inhaltliche Koordination* des Verbundes ein: So wurde etwa ein methodisches Verfahren zur Verständigung der Beteiligten über die Projektarchitektur entwickelt, indem die Rollen und Beiträge der Projektpartner*innen, aber auch ihre Bezüge untereinander mit Hilfe des Bildes eines Mobilés visualisiert wurden. Die Vorlage wurde diskutiert und modifiziert, bis alle Beteiligten sich und ihre Arbeit darin wiederfanden. Das Ergebnis spielte für die Kommunikation des Projekts nach außen eine wichtige Rolle. Daneben wurde die Verbundkoordination durch die gemeinsame Gestaltung und inhaltliche Abstimmung der Treffen sowie die Koordination beim Verfassen gemeinsamer Dokumente und Präsentationen unterstützt.
- Die Transferarbeit umfasste zudem die regelmäßige Unterstützung der wissenschaftlichen Verbundpartner*innen bei der *Konzeption, Durchführung und Moderation der wissenschaftlichen Austauschtreffen mit den wissenschaftlichen Partner*innen der Reallabore*: Der Workshop zu den Kenntnissen der Bildungslandschaftsforschung wurde in diesem Rahmen noch einmal in angepasster Form durchgeführt, um zur Einordnung der Entwicklungen auf Beteiligungsebene beizutragen. Es folgte die Durchführung weiterer Workshops, etwa zur Gestaltung Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis oder zu der Frage, was unter Zukunftsbildung verstanden wird und ob ein einheitliches Verständnis notwendig oder hinderlich sei (Duveneck 2023: 139). Nicht zuletzt wurden die Nachwuchswissenschaftler*innen des Verbundpartners bei Präsentationen auf wissenschaftlichen Tagungen und der Akquise von Publikationsmöglichkeiten unterstützt.
- Die Arbeit zur *Verstetigung des Projektes* in den Regelstrukturen der Verwaltung fand auch in dieser Phase in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis weiter statt. Um den Anforderungen der Vermittlung von Projekt- und Verwaltungslogik stärker Rechnung tragen zu können, wurde vom geplanten Transfer von Projektergebnissen in die Praxis Abstand genommen. Entscheidend waren dabei Angebote für die Leitung des aGEnda 21-Büros/Team Zukunftsstadt zur Reflexion der Entwicklungen im Projekt und des Umgangs mit Herausforderungen wie Spannungen aus der BNE-Community[4] oder unrealistische Erwartungen an die Öffnung von Verwaltung für Beteiligung. Wieder erlaubte die wissenschaftliche Einordnung ein besseres Verständnis von der eigenen Situation und legte den Blick auf falsche Annahmen sowie unerwartete Erfolge frei. Schließlich entwickelten Wissenschaft und Praxis gemeinsam und unter Berücksichtigung der Handlungslogiken von Verwaltung Ideen für das weitere Vorgehen und Unterstützungsinstrumente wie eine Argumentationshilfe für koordinierende Stellen. Am Ende gehörte die Recherche von *Strukturen zur weiteren Unterstützung* der Projektleitung

4 Das Spannungsverhältnis zwischen BNE-Community und Verwaltung war in Form der Stabsstelle temporär befriedet, trat durch die strukturelle Verschiebung des Büros in die Regelstrukturen jedoch wieder zutage und machte neue Aushandlungs- und Vermittlungsbedarfe nach sich; mehr dazu unter Duveneck (in Arbeit).

> nach Projektende zu den Aufgaben der Transferarbeit[5]. Zudem brachte die wissenschaftliche Begleitung Kenntnisse aus dem Projekt in die „Regionale Bildungskonferenz“ der Stadt ein, wies auf Möglichkeiten hin, um Erfolge des Projektes für eine kommunale Gesamtstrategie fruchtbar zu machen, und wird diese Entwicklung weiter begleiten.

Um die Verbundpartner*innen wissenschaftlich unterstützen zu können, war die regelmäßige Rezeption der Forschungsstände zu verschiedenen Aspekten des Mehrebenenprojektes vonnöten (u.a. zu Bildungslandschaften, BNE, Partizipation/Beteiligung, Agile Verwaltung, Wissenschafts-Praxis-Kooperation und Transfer). Die Frage nach einem angemessenen Begriff für die praktizierte Form der wissenschaftlichen Begleitung war Gegenstand der Rollenklärung im Verbund (s.o.) und wurde retrospektiv nach Ende des Projektes gewählt.

# 4. Ergebnisse

Das Abweichen von der im Wettbewerb vorgesehenen Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, zugunsten eines arbeitsteiligen Vorgehens in den ersten Phasen und der Erprobung einer wissenschaftlichen Transferarbeit in der Umsetzungsphase brachte Erkenntnisse zu Bedarfsorientierung und erforderlichen Rahmenbedingungen v.a. auf Seiten der Wissenschaft hervor.

## 4.1 Gestaltung der Zusammenarbeit mit Praxis

Die Annahme, dass Praxis einer Zusammenarbeit mit Wissenschaft nicht zwangsläufig positiv gegenübersteht, bestätigte sich direkt zu Beginn des Projektes. Dass die Praxispartner*innen den Wettbewerb vor dem Hintergrund vorheriger Erfahrungen ohne Mehrwert für ihre Arbeit so wendeten, dass die bereitgestellten Mittel in diesem Fall v.a. BNE-Projekten zugutekommen würden, weist ein für BNE charakteristisches Muster auf: Laut Brüsemeister (2016: 169) zieht diese Community ihre Legitimation maßgeblich aus ihrem zivilgesellschaftlichen Ethos, für „das gute Leben“ einzutreten. Zusammenarbeit mit Verwaltung, Wissenschaft o.ä., kommt nur in Frage, wenn sie ein „Mittel zum höheren Zweck BNE“ (ebd: 174) darstellt[6]. Die Teilnahme am

5 Vor allem aus dem Bereich der Agilen Verwaltung

6 Im Beitrag Voraussetzungen und Herausforderungen: Beteiligung der Stadtgesellschaft in der „Lernenden Stadt Gelsenkirchen“ (Duveneck in Arbeit) wird ausführlich dargestellt, inwiefern die Probleme von BNE-Beteiligungen mit Umwandlung

Wettbewerb lässt sich damit legitimieren, dass die damit einhergehenden Ressourcen BNE-Projekten „subordiniert“ (ebd.) wurden und der zivilgesellschaftliche Ethos damit „obsiegt“.

Ein weiterer, beim vorgesehenen Vorgehen nur wenig berücksichtigter Aspekt war das große Bedürfnis der Praxispartner*innen nach Autonomie bei der Visions- und Konzeptentwicklung, dem die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse eher zuwiderläuft, bzw. das Gefühl der Bevormundung transportieren kann. Die Anerkennung des Gestaltungsbedürfnis durch die wissenschaftliche Begleitung war für die weitere Zusammenarbeit eine ebenso wichtige Grundlage wie die Anerkennung der Beteiligungskompetenzen und die Aufrechterhaltung hoher Erwartungen. Die besonders hohe Gefahr von Enttäuschungen, die die Vision als Projektionsfläche für die Wünsche der Beteiligten barg (Duveneck 2023: 139), fing die wissenschaftliche Begleitung später durch die Einordnung der Entwicklungen in der Umsetzungsphase wieder ein bzw. machte sie für Lern- und Verständnisprozesse fruchtbar.

Die wissenschaftliche Transferarbeit in der letzten Phase bewährte sich, um alle Ebenen des Projekts zu erreichen und die verschiedenen Beiträge systematisch aufeinander zu beziehen: Die Einordnung der Entwicklungen in den Kenntnisstand zu Kommunalen Bildungslandschaften entlastete die Beteiligten von nicht erfüllbaren Ansprüchen, verhinderte die Reproduktion falscher Vorstellungen durch das Projekt und machte nicht nur die Erfolge für die Verwirklichung einer Zukunftsbildung durch die Schaffung grundlegender Voraussetzungen für Zusammenarbeit sichtbar, sondern auch die damit einhergehenden unerwartete Erfolge zur Steigerung der Zukunftsfähigkeit der städtischen Bildung insgesamt (Duveneck in Arbeit).

Als besonders große und unmittelbare Unterstützung nannten die Praxispartner*innen die wissenschaftliche Einordnung der (trotz der vorhandenen Erfahrungen) zunächst deutlich unterschätzten Herausforderungen bei der Koordination des Projektes und insbesondere des Verhältnisses von Verwaltung und Beteiligung. Sie erlaubte ein besseres Verständnis der Situation der Leitung des aGEnda 21-Büros/Team Zukunftsstadt, entlastete damit von dem Gefühl individueller Unzulänglichkeiten und legte im selben Zuge die geleistete Arbeit und deren Bedeutung für die Bewältigung kommunaler Zukunftsfähigkeit frei. Ein limitierender Faktor waren dabei unzureichende Zeitressourcen, in dem eine unterkomplexe Sicht auf Zusammenarbeit zum Ausdruck kommt und eine weitere Erschließung von Potenzialen zur gemeinsamen Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen verhindert.

Zuletzt bestätigten sich Annahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Wert einer Einordnung der Entwicklungen und der Thematisierung unterkomplexer Annahmen auch beim Transfer von Erkenntnissen aus dem Projekt nach

---

des agenda 21-Büros von einer Stabsstelle in ein Team der linearen Verwaltung maßgeblich auf das Zweck-Mittel-Verhältnis zurückgeführt werden kann.

außen. So wurde deutlich, warum das Projekt ein Erfolg für die Zukunftsfähigkeit der städtischen Bildung ist, auch wenn keine Zukunftsbildung umgesetzt wurde, die alle Menschen in der Stadt auf alle möglichen ‚Zukünfte' vorbereitet und sie dazu befähigt, die gewünschte Zukunft zu schaffen (s.o.). Besonders deutlich wurde der Wert einer wissenschaftlichen Transferarbeit nach außen in der Auseinandersetzung mit einer (nicht-wissenschaftlichen) Prozessbegleitung, die den Transfer von Projektergebnisse ebenfalls unterstützen sollte, unrealistische Annahmen in Ermangelung wissenschaftlicher Kenntnisse jedoch eher repräsentierte, als ihrer unbeabsichtigten Reproduktion entgegenzuwirken.

Eine besondere Herausforderung beim gewählten Vorgehen stellte der Umgang mit dem Bedürfnis nach klaren Zuständigkeiten im Projekt dar: Sie sind für gelingende Zusammenarbeit zwar notwendig, können vor Beginn der Umsetzung meist jedoch nicht sinnvoll festgelegt werden, da Kooperations- und Beteiligungsprojekte in der Regel Themen betreffen, für die bisher niemand zuständig war. Eine sinnvolle Arbeitsteilung erfordert Kenntnisse der Beteiligten übereinander, die zwar häufig als selbstverständlich vorausgesetzt werden, die aber mangels Anlässen für Austausch meist noch nicht vorhanden sind (Million et al. 2017: 220), sondern erst im Zuge der Zusammenarbeit entstehen. Das betrifft auch die wissenschaftliche Begleitung: Das bedarfsorientierte Vorgehen beim Fehlen eines Begriffs im Prozess lief einer klaren Profilierung zuwider; die Zusammenarbeit im Modus der Rollenfindung konnte das vorhandene Bild von Wissenschaft als distanziert und bewertend nur schwer überprägen.

## 4.2 Abgleich mit den Rahmenbedingungen der Wissenschaft

Der Wettbewerb wurde nicht zuletzt genutzt, um Wissen über Rahmenbedingungen im System Wissenschaft für eine bedarfsorientierte und gegenstandsbezogene Zusammenarbeit mit Praxis zu generieren. Dabei wurde deutlich, dass die Arbeitsweisen einer wissenschaftlichen Transferarbeit kaum mit den Anreizstrukturen im Wissenschaftssystem korrespondieren. Eines der größten Probleme besteht in der Unsichtbarkeit der Beiträge für das auf individuelle Karrieren ausgerichtete Wissenschaftssystem: So wichtig sie für den Erfolg des Projektes sein mögen, so wenig sind sie auf Einzelne zurückzuführen; sie gehen vielmehr im Gesamtergebnis auf. Eine Sichtbarkeit wie Publikationen von Ergebnissen in wissenschaftlichen Journals[7], die aus klassischer Begleit-

7 Die wissenschaftlich verwertbaren Publikationen sind erst nach Ende der Projektlaufzeit und ohne Finanzierung entstanden, da mit einem Stellenanteil von 25%

forschung hervorgehen und in hohem Maße karriererelevant sind (Blatter/Schelle 2022: 55; Otto et al. 2019: 312), ist nicht gegeben. Auch zur Aneignung kooperationsrelevanter Kompetenzen wie Koordination, Kooperation, Moderation, Kommunikation etc., die nicht zum Kanon wissenschaftlicher Ausbildung zählen, gibt es kaum Anreize. Die zielgruppen- und bedarfsorientierte Vermittlung von Forschungswissen in die Praxis ist daher „kein systematischer Baustein der wissenschaftlichen Karriereentwicklung“ (Blatter/Schelle 2022: 55). Eine Überführung von Erfahrungen aus den Experimentierräumen der Transformations- und Nachhaltigkeitsforschung in andere Bereiche ist vielmehr mit großen individuellen Risiken verbunden. Die Weiterführung von klassischen Formen der wissenschaftlichen Begleitung lohnt sich nach wie vor deutlich mehr, obwohl sie nicht für die Entwicklung wissenschaftlich belastbarer, sozial robuster Vorschläge für Nachhaltigkeitsinnovationen geeignet sind und das Verhältnis zur Praxis eher erschweren. Vor dem Hintergrund der Feststellung, dass im Wettbewerbsbeitrag ohne wissenschaftliche Transferarbeit die Gefahr einer Reproduktion falscher Annahmen bestanden hätte, stellt sich die Frage, ob sich die gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft auf die Generierung von neuem Wissen beschränkt, oder es auch in ihrer Verantwortung liegt, bereits vorhandenes Wissen praktisch nutzbar zu machen.

Systemübergreifender Austausch und Zusammenarbeit zwischen Zuständigkeiten werden nicht nur in der Wissenschaft (Jahn/Lux/Klipstein 2010), sondern auch in anderen Bereichen kaum belohnt oder in ihrer Bedeutung für deren Zukunftsfähigkeit anerkannt[8]. Häufig wird Zusammenarbeit trotz ihres hohen Anspruches unter bisher inadäquaten Rahmenbedingungen auf eine „Frage der Haltung“ reduziert (Duveneck/Schmachtel 2023: 234). Ausdruck im Projekt waren etwa die zu knapp bemessenen Zeitressourcen für Austausch und Reflexion auf Seiten der Verwaltung und für die Verschriftlichung und Sichtbarmachung der Ergebnisse auf Seiten der Wissenschaft.

## 5. Fazit

Der Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030+“ war ein fruchtbarer Anlass zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis: Im Projekt „Lernende Stadt“ haben die in Reallaboren beabsichtigten Lern- und Verständnisprozesse stattge-

(eine Konsequenz der vorherigen Erfahrungen der Praxispartner*innen) dafür keine Zeit neben der wissenschaftlichen Transferarbeit vorhanden war.

8 Die Abwertung von Arbeitsweisen zur Gestaltung des Miteinanders gegenüber klassischer beruflicher Arbeit mit klaren Zuständigkeiten wurde bereits in den 1970er Jahren problematisiert (Beck-Gernsheim/Ostner 1978: 273).

funden, die zentrale Voraussetzungen für die gemeinsame Entwicklung von zukunftsfähigen Bildungsinnovativen, aber auch für die Zukunftsfähigkeit kommunaler Bildung insgesamt schaffen. Die Praxispartner*innen stellten im Anschluss an das Projekt eine Sensibilisierung innerhalb der Verwaltung sowie ihrer Kooperationspartner*innen für Nachhaltigkeit im Bildungsbereich fest, die an unterschiedlichen Stellen zum Ausdruck kam[9].

Das Format des Reallabors entspricht der Reichweite und dem Erwartungshorizont kommunaler Beteiligungsprojekte in hohem Maße. Ein Stück weit untergraben wird dieser Anspruch jedoch durch die lineare Konzeption des Wettbewerbs, die suggeriert, dass die Voraussetzungen für die Planung solcher Ansätze bereits zu Beginn des Projektes gegeben und unrealistisch seien, weil unterkomplexe Erwartungen transportiert. Um Enttäuschungen zu verhindern, wurde von Beginn an eine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen. Die Kommunikation realistischer Erwartungen birgt jedoch wiederum die Gefahren, die Motivation der Beteiligten zu senken und damit Lern- und Verständnisprozesse bereits im Entstehen zu verhindern wie auch die Bedürfnisse der Praxispartner*innen zu übergehen.

In der „Lernenden Stadt“ wurde dem Dilemma begegnet, indem das Format Reallabor zur Erprobung von Zusammenarbeit mit Praxis im Sinne einer *wissenschaftlichen Transferarbeit* genutzt wurde. In den ersten Phasen wurden die Gestaltung der Beteiligungsprozesse zur Visions- und Konzeptentwicklung den kommunalen Partner*innen überlassen und die Arbeit zur Verstetigung des Projekts übernommen. Die konkrete Kooperation begann in der Umsetzungsphase, in der die Entwicklungen wissenschaftlich eingeordnet wurde, um die Diskrepanz zu den Erwartungen zu erklären, unerwartete Erfolge aufzuzeigen und damit aktiv Lern- und Verständnisprozesse zu unterstützen. Vor dem Hintergrund der hohen Bedarfsorientierung liegt die Überführung einer linearen zugunsten einer iterativen Konzeption von Reallaborprogrammen nahe; inwiefern das lineare Vorgehen dem Wunsch nach klaren Vorgehensweisen jedoch Rechnung trägt und damit eine angemessene Vermittlung zwischen bekannten und innovativen Vorgehensweisen darstellt, ist eine empirische Frage.

Fraglos hat das Projekt zu einem realistischen Verständnis von den Anforderungen an gelingende Zusammenarbeit beigetragen: Es hat sich bestätigt, dass die Kooperation von Wissenschaft und Praxis nicht allein dadurch gewährleistet werden kann, dass sie Fördervoraussetzung ist, sondern sich für beide Seiten lohnen muss. Erfahrungen aus klassischen Kooperationsprojekten und die Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Zusammenarbeit erschweren

---

9 Im beteiligten Theater etwa durch die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit vom Bühnenbild über das Catering und die Kostümherstellung und in Zusammenarbeit mit Stadt, freien Trägern und Schulen; in der kommunalen Volkshochschule wurde BNE vom Programmbereich zum Querschnittsthema in allen Bereichen; die regionale Bildungskonferenz bezieht sich auf das Bildungsverständnis der Sustainable Developments Goals der UN.

diese Gelingensbedingung jedoch massiv: Zusammenarbeit stellt derzeit auf beiden Seiten vielmehr eine große Belastung dar.

Um die Potenziale der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis für die Entwicklung wissenschaftlich belastbarer und sozial robuster Antworten auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen konsequent entfalten zu können, ist eine Anerkennung der dafür erforderlichen Kompetenzen und Arbeitsweisen in Form von Zeitressourcen und Anreizstrukturen zur Professionalisierung unverzichtbar.

# Literatur

Beck-Gernsheim, Elisabeth/Ostner, Ilona (1978): Frauen verändern, Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von ″Frau und Beruf″. In: Soziale Welt 29, 3, S. 257–287.

Bitzan, Maria (2008): Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. VS: Verlag, S. 336–342.

Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/DJI_Wissenstransfer_in_der_fruehen_Bildung_2022.pdf [Zugriff: 14.06.2023].

BMBF (2015): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Wettbewerbs „Zukunftsstadt“ vom 31.01.2015. https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1007.html. [Zugriff: 14.06.2023].

BMBF (o.J. a): Leitinitiative Zukunftsstadt: Forschung für klimaresiliente, sozial-ökologisch gerechte und lebenswerte Städte. https://www.fona.de/de/massnahmen/foerdermassnahmen/leitinitiative-zukunftsstadt.php. [Zugriff: 14.06.2023].

BMBF (o.J. b): Wettbewerb Zukunftsstadt https://www.fona.de/de/massnahmen/foerdermassnahmen/wettbewerb-zukunftsstadt.php. [Zugriff: 14.06.2023].

Brüsemeister, Thomas (2016): Zum Vergleich der Programme, Lernen vor Ort‘ und, Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–185.

Duveneck, Anika (2022): Erwartungen, Erfahrungen und Lernprozesse – von Kenntnissen aus 15 Jahren Bildungslandschaften lernen. In: Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Bayern: Gut vernetzt für Bildung im Wandel. Wie zukunftsfähige Bildungslandschafen in Bayern entstehen. S. 33–35.

Duveneck, Anika (2023): Zukunftsbildung – Beteiligungsorientierte Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“. In: DDS – Die Deutsche Schule, 115, 2, S. 136–141.

Duveneck, Anika (in Arbeit): Voraussetzungen und Herausforderungen: Beteiligung der Stadtgesellschaft in der „Lernenden Stadt Gelsenkirchen“. In: Steiner, Chris-

tine/Schlimbach, Tabea/Langner, Roland/Kanamüller, Alexander (Hrsg.): Gemeinsam für bessere Bildung?! Zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften. Beltz Juventa.

Duveneck, Anika/Schmachtel, Stefanie (2023): Relational Agency – Ein Ansatz zur kritisch-reflexiven Professionalisierung multiperspektivischer Zusammenarbeit in kommunalen Bildungslandschaften? In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen – Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 233–247.

Duveneck, Anika/Grund, Julius/de Haan, Gerhard/Wahler, Kathrin (2021): Futures of area-based initiatives in German education: results from a quantitative Delphi survey. In: Eur J Futures Res 9, 1, S. 1–16. https://doi.org/10.1186/s40309-021-00172-5

Farley-Ripple, Elizabeth/May, Henry/Karpyn, Allison/Tilley, Katherine/McDonough, Kalyn (2018): Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. In: Educational Researcher, 47, S. 235–245.

Heinrich, Anna Juliane (2018): Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure. Wiesbaden: Springer.

Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 111, 3, S. 274–293.

Jahn, Thomas/Lux, Alexandra/Klipstein, Anna (2010): Vom Wissen zum Handeln – Grundlagen des Wissenstransfers. Knowledge Flow Paper Nr. 8. LOEWE Biodiversität und Klima Forschungszentrum. Frankfurt am Main.

Jesacher-Roessler, Livia (2021): The travel of ideas: the dual structure of mobilized knowledge in the context of professional learning networks. In: Journal of Professional Capital and Community, 6, 2, S. 133–147. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0048 [Zugriff: 14.06.2023].

Kerr, Kirstin/Dyson, Alan (2017): Area-based Responses to Educational Disadvantage (Oxford Research Encyclopedia of Education). https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-160 [Zugriff: 09.08.2023].

Kerres, Michael/Sander, Pia/Waffner, Bettina (2022): Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: Bildungsforschung, 2, S. 1–20.

Manitius, Veronika (2013): Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise. Dissertation. Ifs Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31154/1/dissertation.pdf [Zugriff: 14.08.2023]

Million, Angela/Coelen, Thomas/Heinrich, Anna J./Loth, Christine/Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin: Jovis Verlag.

Nardi, Bonnie (2005): Objects of desire: power and passion in collaborative activity. In: Mind Culture and Activity 12, 1, S. 37–51.

Niedlich, Sebastian/Klausing, Julia/Rädler, Marion (2016): Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsma-

nagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–262.

Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinrich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. In: DDS – Die Deutsche Schule, 111, 3, S. 310–321.

Schmachtel, Stefanie (2017): Bildungslandschaften als Managementproblem? In: Olk , Thomas/Schmachtel , Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 176–203.

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim: Beltz Juventa, S. 10–51.

Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relations-theoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: Bildungsforschung, 1, 2, S. 1–16.

Schneidewind, Uwe (2014): Urbane Reallabore – ein Blick in die aktuelle Forschungswerkstatt. In: pnd online, 3, S. 19–26. https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/5706/file/5706_Schneidewind.pdf [Zugriff: 14.06.2023].

Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowski, Mandy (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. In: Zeitschrift für Wissenschafts- und Unternehmensethik, 16, 1, S. 10–23.

Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23, 1, S. 9–59. DOI: 10.1007/s11618-020-00927-z.

Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020a): Dialog statt Transfer – Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, 3, S. 13–17.

Stadt Gelsenkirchen (2016): Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung: Lernende Stadt -Zukunft gestalten durch Bildung und Partizipation. http://www.agenda21.info/aGEnda21_dokumente/erklaerung-lernende-stadt.pdf [Zugriff: 14.06.2023].

Steiner, Christine/Schlimbach, Tabea/Langner, Roland/Kanamüller, Alexander (in Arbeit): Gemeinsam für bessere Bildung?! Zivilgesellschaftliche Akteure in kommunalen Bildungslandschaften. Beltz Juventa.

Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: Forum Jugendhilfe, 1, S. 18–22.

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten. Berlin: German Advisory Council on Global Change. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [Zugriff: 14.06.2023].

Wilkesmann, Maximiliane (2009): Wissenstransfer im Krankenhaus: Institutionelle und strukturelle Voraussetzungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wissenschaftliche Dienste des Bundestages (2018): Förderung von Reallaboren und Citizen Science in Deutschland. https://www.bundestag.de/resource/blob/550742/8f269b6399b3098eabf9d5b09f31f88f/WD-8-017-18-pdf-data.pdf [Zugriff: 14.06.2023].

# Zwischen Praxisbewährung und Theoriekritik. Zur reflexiven Team-Kooperation in Bildungsorganisationen

*Anke Redecker*

## 1. Aktion, Reflexion und das gemeinsame Weiterfragen: Zur Einführung

Der theoretische Beitrag fokussiert eine texthermeneutische Herangehensweise, die sich kritisch mit Organisationsmanagement, Bildungsorientierung und Theorie-Praxis-Transfer auseinandersetzt. Dass Teamfähigkeit sich nicht in Anpassung und Arbeitsteilung erschöpft, lässt sich im Blick auf eine kritische Reflexion beschreiben, die zur gemeinsamen Aufgabe wird, wenn z.B. in der Schule Team-Teaching-Projekte organisiert, Weiterbildung geplant oder Unterrichtsmaterialien entworfen und ausgestaltet werden. Teams können ihre Voraussetzungen und Ziele, Absichten und Aktionen immer wieder und immer weiter auf den Prüfstand und zur Diskussion stellen, um von den kritisch-kreativen Impulsen jedes einzelnen Mitglieds zu profitieren. Dies kann als eine essenzielle organisationsweite Bildungsaufgabe verstanden werden, wobei Reflexion Begründung und Methode braucht, um sinn- und verantwortungsvoll angesetzt und ausgerichtet werden zu können.

Damit stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Bildungsprinzipien in einer Organisationspädagogik, die sich jenseits von Dogmatismus einerseits und Beliebigkeit andererseits bewegt (2.) und hierbei in ihren alltäglichen Erfahrungskontexten ansetzen kann, um diese methodisch zu reflektieren. Hier bietet sich eine phänomenologische Herangehensweise an, die sich im Blick auf Erlebnisse der Fremdheit und Verborgenheit kontingenz- und situationssensibel für eine Verständigung einsetzt, die im Eingeständnis eines uneinholbaren Verständnisses des Anderen dynamisch bleibt (3.).

Angesichts populärer ‚post-Positionierungen' – von der *Post*moderne über *Post*digitalität bis hin zur *Post*phänomenologie – lässt sich das kooperativ lernende Organisationssubjekt als ein fragil-vernünftiges, ermächtigt-bemächtigtes und damit als ambivalent anzuerkennendes verstehen, das durch Agilitäts- und Autonomiezumutungen dominiert werden kann, ohne als kritisches und

widerständiges in entsprechenden Praktiken der Subjektivierung aufzugehen (4.). Widerständige Teams bleiben offen für eine transformatorische Bildung, die sich qualitativ Neuem öffnet, indem sie Herkömmliches hinterfragen und sich auf eine Situationssensibilität einlassen, die theoretische Orientierung jenseits von Schematisierungs- und Reglementierungshörigkeit als eine dynamische und selbstkritische versteht und diese in Tuchfühlung mit der Praxis an und mit dieser weiterentwickelt (5.). Dies bliebt weiterführenden Überlegungen und Praxisbewährungen aufgegeben (6.), damit bildungsorganisationale Aufgaben wie Lehrplanung, Unterrichtsführung oder Schulentwicklung kontingenzsensibel und zukunftsoffen angegangen werden können.

## 2. Bildungsprinzipien in der Organisationspädagogik? – Impulse des Normativen

Der Trend-Topos von der lernenden Organisation bedarf einer bildungsorientierten Reflexion, kann doch als Lernen zunächst einmal jede Form der kognitiven Internalisierung verstanden werden, so dass hier etwa ein Lernen durch Konditionierung und Imitation angesprochen sein kann, durch das Menschen dirigier-, manipulier- und instrumentalisierbar werden. Bildung hingegen lässt sich auf das erkundende und begründende Reflexionssubjekt beziehen, das sich zu anderen, anderem und sich selbst sinn- und verantwortungsvoll ins Verhältnis setzt (Humboldt 1960, Kant 1971). Diese Orientierung lässt sich organisationspädagogisch ausbuchstabieren, wobei nach der pädagogischen Valenz des Organisationslernens gefragt werden kann. „Pädagogisch betrachtet leiden die organisationspsychologischen Theorien des Organisationslernens an einem bildungstheoretischen Reflexionsdefizit des Inhalts, mit dem sich Organisationslernen auseinandersetzen sollte, also der Frage, welcher Umgang der Organisationsmitglieder unter einander und der Organisation mit der Gesellschaft, d.h. Kunden, Lieferanten und Stakeholdern, durch Organisationslernen pädagogisch wünschenswert gelernt werden sollte“ (Geißler 2009: 244).

Als pädagogisch wünschenswert kann die Förderung und Stärkung des eigenständig denkenden Menschen verstanden werden, der sich in Interaktion mit anderen, von und mit denen er lernen kann (Meyer-Drawe 1996), nicht lediglich auf eine Internalisierung von Vorgegebenem, sondern auf eine konstruktiv kritische Reflexion einlässt. Im Rekurs auf die von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) vorgestellte und inzwischen vielfach aufgenommene (Hartmann/Richter/Gräsel 2021) triadische Typologie von Lehrer*innenkooperation steht mit Blick auf Schulqualität und professionelle Weiterentwicklung damit vor allem die Kokonstruktion als dritte dort angeführte Kooperati-

onsform im Vordergrund. Als oft reflexiv und kommunikativ herausfordernd, abstimmungsintensiv und spannungsreich geht sie innovationsfördernd weit über den Austausch (von Informationen) als der erst genannten Form hinaus und muss im Gegensatz zur Arbeitsteilung (2. Form) nicht primär der Effizienzsteigerung dienen, sondern kann diese bildungsorientiert hinterfragen.

Hierzu lässt sich eine theoretische Grundlegung von Organisationspädagogik thematisieren, die nicht einer dogmatischen Reglementierung dient, sondern eine sinn- und verantwortungsvolle Ausrichtung organisationaler Interaktionsprozesse problematisiert. In Anlehnung an das von Göhlich, Weber, Schröer u.a. verfassten und im Februar 2014 beschlossenen *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik* kann betont werden, dass diese „in normativer Hinsicht die Ziele des Lernens“ reflektiere und „an der effektiven und humanen Gestaltung von Organisationen interessiert“ sei (Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2016: 309). Damit lässt sich eine Reflexion nicht nur allgemein humanitätsorientierter, sondern auch diversitätsrelevanter Praktiken anstoßen, um die Organisation zum Beispiel transkulturell, gender- und inklusionsorientiert auszurichten.

> „Der theoretische Zugang ist grundsätzlich bei der Entwicklung organisationspädagogischer Theorie, nicht zuletzt bei der Rekonstruktion organisationalen Lernens vonnöten. In der Theorieentwicklung der Organisationspädagogik werden Prozess und Struktur, Kulturalität und Institutionalisiertheit sowie insbesondere das Lernpotential von Organisationen und die Möglichkeiten der Unterstützung organisationalen Lernens besonders hervorgehoben.“ (Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2016: 317f.)

Hierzu kann es sinnvoll sein, sich auf bildungstheoretische Kernbegriffe zu besinnen – nicht, um sie als dogmatische Vorgaben festzuschreiben, sondern als dynamische Reflexionsorientierungen zur Organisationspraxis ins Verhältnis zu setzen. Dabei lässt sich – durchaus kritisch – bei einer Transzendentalpädagogik ansetzen, die nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung fragt und hierzu problematisierbare pädagogische Prinzipien bemüht. In Gefolgschaft seines transzendentalpädagogischen Lehrers Alfred Petzelt, der sich in der neukantianischen Tradition Richard Hönigswalds bewegt, betont Marian Heitger:

> „Dialog und Freiheit, Vernunft und Autonomie der Person gehören zusammen, bestimmen das Fragefeld von Philosophie und Pädagogik. Im Prinzip des Dialogs kommen sie zusammen. Dabei darf nicht vergessen werden, daß es sich um ein Prinzip, nicht um ein didaktisches Modell, nicht um eine erfolgversprechende Technik oder Strategie handelt. Dialog ist gleichzeitig Freiheit und Gegenseitigkeit, ist Anerkennung des anderen in seiner Würde und Mitsein mit ihm.“ (Heitger 2000: 104)

Im organisationspädagogischen Kontext lässt sich damit der Dialog als argumentative Auseinandersetzung betonen, die auf die – sicher nicht unbe-

grenzte – Freiheit einer Selbstbestimmung setzt, welche sich auf methodisches Begründen sowie sinn- und verantwortungsvolles Urteilen stützt, sich auf die Position des Anderen einlässt und diesen respektiert, so dass sich organisationales Lernen anerkennungstheoretisch ausrichten lässt: „Als Prozess und Resultat eines sinnhaften Dialogs mit einem sachlichen oder lebendigen Anderen enthält menschliches Lernen stets die Anerkennung dieses Anderen und die Verantwortung für das eigene Verhältnis zu diesem Anderen“ (Göhlich 2012: 4).

Dies lässt sich im Rekurs auf Axel Honneth zu einem der renommiertesten anerkennungstheoretischen Ansätze ins Verhältnis setzen, um Anerkennung als – nicht zuletzt pädagogisch bedeutsame – Bestärkung und Wertschätzung des Anderen zu fokussieren, „ergibt sich“ doch der „Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusichverhalten besteht,[…] auf der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: die Individuen werden als Personen allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen. Der Umfang solcher Eigenschaften und damit der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann; so ist in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt“ (Honneth 1992: 277f.).

Im Kontext der Organisationspädagogik avanciert ‚Anerkennung‘ zu einem Kernbegriff, der in Relation zu weiteren Orientierungsbegriffen wie ‚Dialog‘ und ‚Kooperation‘ ein Geflecht essenzieller Grundlegungsbegriffe mitbestimmen kann, um nicht zuletzt in betont pädagogisch ausgerichteten Organisationen für Synergieeffekte zu sorgen, wenn diese Begriffe nicht nur für die Orientierung der dort arbeitenden Teams, sondern auch ihrer Ansprechpartner*innen relevant werden. „Kollegialer Austausch bietet Lernchancen. Wenn er den Prämissen der Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit und Kooperation folgt, wird eine (erwachsenen-)pädagogische Praxis sichtbar, die zugleich als Vorbild für die (kind-)pädagogische Praxis und das Lernen der SchülerInnen dient“ (Rosenbusch/Huber 2018: 750). Auf diese Weise gehen zum Beispiel in der Organisation Schule, unterstützt durch einen wertorientierten und demokratischen Führungsstil (Huber/Hoffmann 2021), allgemein organisationale und speziell unterrichtsbezogene Anerkennungspraktiken Hand in Hand. Eine kooperative Team- und Führungskultur in der Schule, die auf kritisch-konstruktiven Austausch aller Mitglieder setzt, kann eine entsprechende Unterrichtskultur fördern, die sich wiederum organisationsweit und -übergreifend auswirken kann.

# 3. Phänomenologische Annäherungen: Fremdheit und Verständigung in der Team-Interaktion

Rücken im Rekurs auf Kooperation und Dialog bildungstheoretische Kernbegriffe in den Fokus, die ein sinn- und verantwortungsvolles Handeln in der Organisation anregen, so gilt es, diese Begrifflichkeiten zu einer Praxis ins Verhältnis zu setzen, die von Agierenden in und außerhalb der Organisation vielfältig und je perspektivisch erfahren wird und damit einen phänomenologischen Ansatz fokussieren kann, der die methodische Reflexion von Erfahrung in den Blick nimmt. So bedeutet „Zu den Sachen selbst – diese phänomenologische Losung […] zunächst ein Misstrauen gegen verabsolutierte und universalisierte wissenschaftliche Methoden und Konzepte, ohne die Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens zu verlassen", wobei sich phänomenologische Erziehungswissenschaft „einseitiger Normierung, Technisierung und Schematisierung, in der Erfahrung gegängelt und normalisiert wird" (Brinkmann 2010: 9), entgegensetzt.

Dies wiederum bedeutet die Abkehr von einer rein präskriptiven Profilierung normativer Festsetzungen – hin zu einer deskriptiven Blickrichtung, die bei organisationsrelevanten Erfahrungen ansetzt. Eine anerkennungstheoretische Rahmung von Organisationstheorie kann dann Praktiken organisationaler Adressierungen in den Blick nehmen, um diese in ihren Ambivalenzen und Ambiguitäten zu beschreiben und zu reflektieren und damit Organisationspraxis zu überdenken. Im Rekurs auf einen subjektivierungstheoretischen Ansatz in der Anerkennungstheorie lässt sich fragen, wie Subjekte durch und in Adressierungen geformt und determiniert, angesprochen und behandelt werden, dies erleben und sich hierzu wieder ins Verhältnis setzen. Der Begriff der Subjektivierung soll dabei darauf verweisen, „dass das Subjekt nicht als ‚vorhanden' zu betrachten ist, sondern immer im Prozess seiner permanenten kulturellen Produktion" (Reckwitz 2008; 10). Diese vollzieht sich in der Art und Weise, wie Menschen aufeinander ein- und miteinander umgehen. „Erst die Kombination von Adressierung und Readressierung erlaubt dann (in Ansätzen) von einem Subjektivationsgeschehen zu sprechen, in dem man zu einem Subjekt gemacht wird und sich selbst dazu macht" (Ricken 2013: 96).

Auf diese Weise können Lernende zum Beispiel als Schüler*innen mit Migrationshintergrund und/oder besonderem Förderbedarf adressiert werden, was stets mit Machtverhältnissen verbunden ist. Entsprechende Adressierungen können wohlwollend und wertschätzend, aber auch diskriminierend und diffamierend sein und in ihrer Ambivalenz positive und negative Ambitionen und Attribuierungen verbinden, die sich unter Umständen wechselseitig durchdringen. Werden diese Adressierungen als anerkennend beschrieben und damit der Begriff der Anerkennung aus einer rein positiv konnotierten Aura des (so-

zial) Erwünschten herausgerückt, so ist Anerkennung „aus mancherlei theoretischer Verkürzung und zu harmonischer wie bisweilen erhabener Aufladung herauszulösen und als ein in sich selbst ebenso paradoxes wie ambivalentes Geschehen zu beschreiben“ (Ricken 2009: 83).

Paradox erscheint Anerkennung im Sinne einer ‚verkennenden Anerkennung‘ (Bedorf 2014), wobei davon ausgegangen wird, dass „sowohl die Missachtung des anderen als auch die bestätigende Anerkenntnis des anderen als eines bestimmten anderen den anderen als Anderen (in seiner Andersheit) verkennt“ (Ricken 2009: 87). Finden Anerkennungsprozesse in der Bildungsorganisation statt, so handelt es sich um eine dreistellige Relation, in die nicht nur der jeweils anerkennende und der durch ihn anerkannte Mensch einbezogen sind, sondern immer auch die Art und Weise, wie dieser Mensch anerkannt wird. Da wir einen Menschen nur ‚als jemande*n‘ und damit in einer bestimmten Weise anerkennen können, machen wir uns immer schon ein Bild von dem jeweils anerkannten Menschen, ohne den Anspruch erheben zu können, ihn endgültig und umfassend auf den Begriff bringen zu können.

Während jedoch die Betonung paradoxaler Anerkennung in Fatalismus und Beliebigkeit führen kann, lässt sich subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie durch eine Berücksichtigung subjettheoretischer Ansätze bereichern, die im Sinne Honneths und Stojanovs nach einer sinn- und verantwortungsvollen Ausrichtung von Anerkennungsverhältnissen fragen und damit Organisationspädagogik ethisch rückbinden können, fordern doch gerade ambivalente Realverhältnisse in Lehr-Lern-Szenarien eine bildungsethische Betrachtung. Unter der Berücksichtigung pädagogischer Verantwortung kann dann ein rezeptiv-lebensweltlicher Ansatz an der Situiertheit der Lernenden (Bourdieu 1983) bei gleichzeitiger Ausrichtung von Lernprozessen auf Orientierungsvorstellungen (Autonomie, Bildungsgerechtigkeit, Wertschätzung …) angestrebt werden.

Hier begegnet die Phänomenologie einer empirischen Forschung, die Erfahrung nicht nur beschreibt, sondern methodisch beurteilt und auf dieser Grundlage verändern kann. In Anlehnung an das *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik* lässt sich diesbezüglich das Zusammenspiel von Erfahrung und Erkundung betonen: „Organisationspädagogik bedarf sowohl der Theorie als auch der Methodologie und Empirie. Idealerweise verschränken sich Theorie, Methodologie und Empirie in ihrer Auseinandersetzung mit den Transformationsprozessen der Praxis“ (Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2016: 312).

Während die subjekttheoretische Anerkennungstheorie im Blick auf die Würde des Menschen sowohl Interaktionsprozesse in der Organisation als auch deren (bildungswissenschaftliche) Forschung orientieren kann, verweist die subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie auf Ambivalenzen und Undurchsichtigkeiten dieser Interaktions- und Forschungsprozesse und kann damit zugleich eine kritische Selbstbescheidung der pädagogischen Vernunft an-

gesichts von Fremdheit in der Anerkennung anregen. Dabei trifft sie sich mit einer Phänomenologie der Fremdheit (Waldenfels 1999, 2009), die Erfahrung als einen Alienationsprozess beschreibt, in dem das Angestrebte verfehlt, aber dennoch favorisiert wird.

> „Das, *worauf* wir antworten, ist immerzu unendlich mehr, als das, *was* wir ‚mit eigenen Mitteln' zur Antwort geben. Das Fremde konstituiert sich als Fremdes, indem wir darauf antworten; das Fremde als Fremdes erweist sich dann als das Unvorstellbare und Undarstellbare in allen Vorstellungen und Darstellungen" (Waldenfels 1999: 150).

Die Phänomenologie der Fremdheit bereichert eine subjekttheoretische Anerkennungstheorie, indem sie simplifizierenden Idealisierungen von Orientierungsvorstellungen eine Absage erteilt, ohne ein Bemühen um eine inn- und verantwortungsvolle Organisationspädagogik aufgeben zu müssen. Nicht fatalistische Verabschiedung von Verständigung(sorientierung), sondern Sensibilisierung für von Fremdheit durchzogene (pädagogische) Kommunikationsprozesse stehen dann im Fokus. „Paradoxe Aufgabe des pädagogischen Verstehens wäre also die Erkenntnis der eigenen Grenzen, ja des notwendigen Scheiterns in allem Bemühen um Verstehen, damit es gegenüber dem anderen offen bleibt" (Lippitz 2003: 108). Kommunikation bedeutet dann „nicht eo ipso Verstehen eines Anderen, sondern Verständigung, Aushalten von Fremdheit und Durchhalten der Eigenheit" (Meyer-Drawe 1984: 153), wobei auch diese Eigenheit wieder von Fremdheit durchzogen sein kann.

Sowohl für die Team-Interaktion als auch für die konkret pädagogische Arbeit mit Lernenden kann dies bedeuten, der Fremdheit des Anderen Raum zu gewähren, ihn nicht durch fixierte Erwartungen und Erwartungserwartungen einzuengen und festzuschreiben und sich auf diese Weise von ihm überraschen und bereichern zu lassen. Dies wiederum kann eine Gratwanderung erfordern – zwischen Anleiten und Gewährenlassen, pädagogischem Auftrag und Respekt vor der Eigenehit des Anderen und dessen Fremdheit. In der Team-Interaktion – etwa bei der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung oder Weiterbildungsplanung – wird das Spannungsverhältnis von Vertrauen und Unsicherheit zur anerkennungsrelevanten Herausforderung:

> „Für eine produktive Kokonstruktion kann Vertrauen als besonders wichtig erachtet werden: Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können." (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 211)

Die damit angesprochenen ambivalenten Verhältnisse zwischen Verlässlichkeit und Wagnis sollten realisiert und problematisiert werden. Dies kann ein erster Schritt zu einem kontingenzsensiblen und verantwortlichen Umgang mit ihnen sein.

## 4. Von der Agilitätszumutung zur kooperativen Anerkennung – Zur Ambivalenz von Autonomie

Im Rekurs auf die Phänomenologie der Fremdheit werden eingespielte Gewissheitszuschreibungen fragwürdig. Stellt sich die Frage nach einer theoretischen Grundlegung von Organisationspädagogik, so lässt sich damit eine betont an der europäischen Moderne ausgerichtete Argumentation überdenken und entgrenzen, leben wir doch in einer Zeit der ‚Post-Problematisierungen', in der die Vorsilbe ‚Post-' gern mit der kritischen Überprüfung bekannter Strömungen assoziiert wird. Von der Postmoderne über die Postdigitalität bis hin zu Postkolonialismus und Postphänomenologie lässt sich fragen, inwiefern zu problematisierende Phänomene wie moderne Argumentationsmuster, Digitalität, Kolonialismus und traditionelle phänomenologische Konzepte reflektiert und transformiert werden können.

Im Blick auf die Postmoderne werden damit aufklärerische Argumentationsmuster fragwürdig, mit denen sich eine Berufung auf das autonome, dialogisch orientierte Organisationssubjekt zur Allheilsformel stilisieren lässt, hat doch die Postmoderne die Ambivalenz des nicht komplett selbstbestimmten, sondern auch determinierten und bemächtigten Subjekts betont (Meyer-Drawe 1984). „Das personale Band zwischen Menschen ist" jedoch für Heitger „nicht durch instrumentalisierende Macht, nicht durch Verfügen oder Zwang definiert, sondern durch Dialog" (Heitger 2004: 130), womit er dem Dialog letztlich zu viel zumutet. Dieser kann ungerechtfertigte Machtausübungen nicht zuverlässig verhindern oder eindämmen, was allerdings nicht zu einer fatalistischen Absage an den Dialog führen sollte.

Gerade weil Menschen in Machtverhältnisse verstrickt sind, bedürfen sie einer verantwortlichen Auseinandersetzung miteinander. Hier hat die Postmoderne gegenüber der Moderne, der sie selbst entsprungen ist, für einen differenzierten Blick auf menschliche Interaktionen sensibilisiert, der sich für die Organisationspädagogik nutzen lässt, sprechen wir doch heute nicht mehr vom ‚starken', selbstgewissen Subjekt einer Vernunft, die sich aus sämtlichen Verfügungen und reflexionsfernen Determinationen herauskristallisieren lässt, sondern von auch in der Unterrichtsforschung aufgenommenen praxeologisch thematisierbaren Subjektivierungen (Idel/Rabensein 2018, Rose 2019), in denen und durch die Subjekte konstituiert und (mit-)bestimmt werden und in denen sie sich bedingt wieder hierzu ins Verhältnis setzen können, um sich als Subjekte einer widerständigen Kritik zu positionieren (Foucault 1992).

Unter Berücksichtigung zunehmender Digitalisierung von (pädagogischen) Organisationen lässt sich dann in postdigitalen Diskursen die Verflechtung von humanen, sozialen und digitalen Aspekten in organisationalen Praktiken (Bettinger/Hugger, 2020) betonen. Hier dienen zum Beispiel Algorith-

men beim digitalen Lernen einerseits einer flexiblem Gestaltung von Lernprozessen, andererseits einer normierenden Kontrolle von Organisationssubjekten, durch die diese überwacht und zu einer wettbewerbsorientierten Leistungssteigerung angestachelt werden können, so dass sie nicht in erster Linie als Adressat*innen einer wertschätzenden Anerkennung, sondern als Leistungserbringende behandelt und dabei nicht auf Dialog, sondern Konkurrenz und Überforderung ausgerichtet werden. Das einsame Abprüfen vorgefertigter Aufgabenlösungen rückt an die Stelle kokreativer Reflexion.

Die Kontrolle (lernender) Leistungserbringender fungiert zunehmend als eine fremdinitiierte und -überwachte Selbstkontrolle, wie sie zum Beispiel bei einem selbstgesteuerten Lernen mit Drill-and-Practice-Programmen statthat (Jornitz/Leser 2018, Redecker 2020), durch das Lernende ihren Lernprozess – algorithmisch angereichert – selbst planen, vorbereiten, durchführen und evaluieren. Hierbei kann ihnen eine überfordernde und nur vordergründig selbststärkende Autonomie verheißen werden, die in der (algorithmischen) Fremdsteuerung letztlich als Scheinselbstbestimmung zu entlarven wäre. Freiheitsversprechungen werden zu Autonomiezumutungen, wobei in der fremdgesteuerten Selbstkontrolle eine Überwindung diziplinargesellschaftlicher durch kontrollgesellschaftliche Praktiken gesehen werden kann. Standen in der von Foucault kritisierten Disziplinargesellschaft Autoritäten wie Lehrende und Vorgesetzte, Behörden und auch ganze Bildungsinstitutionen als normierende, normalisierende und kontrollierend drangsalierende Instanzen im Fokus (Foucault 1977), betonen kontrollgesellschaftliche Praktiken die fremd auferlegte Selbstkontrolle des normierten und normalisierten Subjekts (Deleuze 2010).

> „Während in der Disziplinargesellschaft der Energieumwandler, etwa in Gestalt der Dampfmaschine, als Symbol fungieren konnte, können als das Sinnbild der Kontrollgesellschaften kybernetische Systeme gelten. Sie stehen für Beschleunigung, Information und Vernetzung. Funktionäre des Systems sind Menschen in beiden Fällen. Sie werden zu einer sich selbst unentwegt deformierenden Formation. Sie legen ununterbrochen Zeugnis von sich ab. Unter dem Vorwand von Individualisierung und Selbstbestimmung wird ihre Intimität liquidiert." (Meyer-Drawe 2008: 208)

Das von Ulrich Bröckling (2007) kritisierte ‚unternehmerische Selbst', das sich in verschiedenen Lebensbereichen unter der Regie gesellschaftlicher Vorgaben und Verhältnisse selbst kreativ und wettbewerbsstark zu führen hat, lässt sich auch organisationspädagogisch aufgreifen – nicht nur in Bezug auf Arbeitsleistung generell, sondern speziell hinsichtlich eines selbstgesteuerten Lernens, das (selbst-)überforderte Lernleistende mit Ellbogenmentalität hervorbringt. „Unternehmerische Selbste fabriziert man nicht mit der Strategie des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert" (Bröckling 2007: 61).

Hier lässt sich eine selbstgesteuerte, aber fremdinitiierte und -kontrollierte Agilität kritisieren (Csar 2020), in der nach der herrschenden Logik des Schneller-Höher-Weiter eigenständige Flexibilität und fremdgesteuerte Verfügung miteinander verschränkt sind. Sowohl pädagogisch als auch managementtechnisch propagierte und problematisierte Agilitäts- und Selbststeuerungskonzepte lassen sich im Spannungsfeld von Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Praxis problematisieren. In der Bildungsorganisation können Flexibilitäts- und Autonomieerwartungen ambivalent und hierbei nicht nur als innovative Gestaltungsbereicherung, sondern auch als überfordernde Konkurrenzzumutung erfahren werden.

Organisationspädagogik ist herausgefordert, die damit verbunden Ambivalenzen von Freiheit und Verfügung, Kreativität und Kontrolle, Ermächtigung und Bemächtigtwerden zu reflektieren und ihnen in handlungsorientierter Humanität zu begegnen. In einer bildungstheoretischen Orientierung von Organisationspädagogik fordert Machtkritik eine Vernunft, die „sich in allen ihren Unternehmungen der Kritik unterwerfen" (Kant 1971: B 766) muss und auch als selbstkritische Instanz metareflexiv bleibt, ohne sich zuverlässig von Macht- und Determinationsverstrickungen frei halten zu können. Der modisch hochgerüstete und oft überstrapazierte Agilitätsbegriff (Zirkler/Werkmann-Karcher 2020, Ebeling 2020) hingegen feiert eine Anpassungsfähigkeit an Komplexität durch Flexibilität und Kreativität, indem findige Wandelbarkeit nicht kritisch eingesetzt, sondern nach erwünschten Vorgaben instrumentalisiert wird.

Hierbei lässt sich Lernenden eine (Lern-)Autonomie vorgaukeln, die das vulnerabel Bildungssubjekt nicht nur durch Scheinfreiheiten täuscht, sondern auch überfordert. Dass Selbstbestimmung nicht mit uneingeschränkter Selbstverfügung gleichgesetzt werden kann, sondern Menschen durch soziale Verhältnisse prädeterminiert sind, zeigt hingegen nicht zuletzt ein postkolonialer Diskurs, der darauf aufmerksam macht, dass historische Machtverhältnisse einer mit Unterdrückung und Gewalt operierenden Kolonialzeit in heutigen Verhältnissen – teils transformiert – fortbestehen (Varela/Mecheril 2010) und damit auch das Profil von Organisationen prägen können. Hier kann eine postkolonial gerahmte theoretische Herangehensweise an Organisationspädagogik für Sensibilisierung und kritisches Bewusstsein sorgen (Redecker 2021), um die Determinationen und Verstrickungen, aber auch kritische Potenziale des Organisationssubjekts zu reflektieren.

Wurde zuvor eine phänomenologische Orientierung von Organisationspädagogik in Erwägung gezogen, so kann diese wiederum zu postphänomenologischen Überlegungen ins Verhältnis gesetzt werden. Hierbei lässt sich die Postphänomenologie als eine pragmatische Mixtur verschiedener wissenschaftlicher Ansätze betonen, die eine egologische Phänomenologie überwunden haben (Ihde/Kaminski 2020). Im Fokus steht hier nicht mehr das reine Cartesianische Ego cogito, das die Welt aus sich heraus konstituiert und be-

herrscht, sondern ein fragiles, vulnerables und von Fremdheit durchzogenes Subjekt, das sich ebenfalls im Sinne einer durch die Postmoderne hindurchgegangenen Phänomenologie betonen lässt, wie sie Waldenfels im Rekurs auf die Alienation herausstellt.

Von Fremdheit durchdrungen sind Menschen keine Subjekte selbstherrlicher Autonomie und haben doch zugleich die Aufgabe, sich selbst zu bestimmen, indem sie sich zu anderen, anderem und sich selbst kritisch ins Verhältnis setzen und dies in Bildungsorganisationen lernen können. An die Stelle konkurrenzbeflissener Lernagilität, durch die gerade bei einem einsamen selbstgesteuerten Lernen Überforderung und Überlastung nahe liegen, lässt sich dann ein kooperatives und kokreatives Mit- und Von-einander-Lernen setzen, durch das sich alle wechselseitig kritisch anregen können, ohne die damit verbundenen Herausforderungen harmonistisch zu verschleiern.

# 5. Zwischen Orientierung und Offenheit: Für eine selbstkritische Vernunft in der umlernenden Organisation

Eine wechselseitig kritische Anregung in der Organisation beruht auf Irritation und Infragestellung. Qualitativ Neues kann zugelassen werden, indem Herkömmliches hinterfragt und Gewohntes problematisiert wird, um etwa die Lehrplanung auf den Prüfstand zu stellen oder der Unterrichtsreflexion neue und zugleich weiter problematisierbare Impulse zu geben. „Bildung impliziert vielmehr immer die *Bereitschaft* (und das Vermögen), sich beunruhigen und stören zu lassen, d.h. auch, die eigene Souveränitätsillusion zu erkennen, ohne sie gleich durch die Aussicht auf eine neue Wahrheit oder neue Kompetenz ersetzt haben zu wollen“ (Reichenbach 2001: 427). Darauf setzt ein transformatorischer Bildungsbegriff, der darauf verweist, dass ein wertvolles, sich vom bloßen Internalisieren absetzendes Lernen auf Erfahrungen der Enttäuschung, Verblüffung und Verwunderung beruht. Gewohntes passt nicht mehr, wird fragwürdig und anstößig und fordert damit eine Überprüfung und kritisch-kreative Umorientierung (Koller 2012). Käte Meyer-Drawe kennzeichnet transformatorische Bildungsprozesse durch ein ‚Umlernen‘, bei dem nicht einfach kumulativ dazugelernt, sondern Neues gewagt wird. „Lernen als Prozeß der Erfahrung mündet immer in die Umgestaltung, in die Modifikation des Erfahrungshorizonts, in einen Wandel, nicht in eine Substitution einer Erfahrung durch eine andere“ (Meyer-Drawe 1996: 90).

Hierzu bedarf es Mut und Initiative, während es doch zugleich die vermeintlich Sich-Auskennenden als Folge ihrer ‚Ent-Täuschung‘ beschämen kann. Lernende sollten darum durch versiert Lehrende angeregt und unterstützt

werden, die nicht nur Umlernprozesse anstoßen, sondern auch zu deren Bewältigung ermutigen, wobei sie sich selbst als Umlernende begreifen, die fortgesetzt transformatorische Bildungsprozesse erleben und damit eine lernende Organisation prägen, die sich stets kritisch auf den Prüfstand stellt (Redecker 2023). Verbunden werden kann damit das Plädoyer für sinnvoll und verantwortlich (weiter-)fragende (und weiterlernende) Verantwortliche, die sich auf konkrete organisationale Situationen einlassen und sich damit im Blick auf die Notwendigkeit eines sinn- und verantwortungsvollen Urteilens an gewonnenen Erfahrungen und Handlungsprinzipien orientieren, ohne in Schematisierungs- und Reglementierungshörigkeit zu verfallen. Durch kritische Betrachtung der hier relevanten Entscheidungs- und Handlungsumstände, -voraussetzungen und -folgen können sich lernende Bildungsorganisationen als kritisch-konstruktiv Intervenierende bewähren, die mit gezielter, wechselseitig anregender Kooperation ihre Erfahrungen produktiv in die wissenschaftliche Betrachtung zurückfließen lassen.

Dies fordert von Lehrenden und Forschenden eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, Persönlichkeit (und Professionalität), Situationssensibilität, Ungewissheitstoleranz und Urteilsversiertheit, die mit Agilitätserwartungen kaum zu vereinbaren ist, „haftet“ doch „dem Urteilen lernen auch eine eigene *Langsamkeit* an, die in der Lage ist, auch die Beschleunigungsprozesse der Gegenwart zu unterbrechen“ (Schoberth 2012: 30). Eine die Bildungsorganisation leitende Anerkennungstheorie zeigt sich dann als ein ambivalent-dynamisches Unterfangen zwischen Verstehen und Verfehlen, Normierung und Offenheit, Handlungsnotwendigkeit und Selbstbescheidung, aktiver Orientierung und vorsichtiger Rezeptivität. Organisationskulturen können dabei von einer dialogischen Didaktik profitieren (Zierer 2020, Redecker 2022), in der durch offene Fragen und konkrete Anstöße zum Nach- und Weiterdenken alle in kritisch-kooperativen Impulsen mit und voneinander lernen. Auf diese Weise wird die lernende Organisation zu einer Bildungsorganisation, die sich transformativ weiterentwickelt.

## 6. Resultate und Anknüpfungen. Ein Blick zurück nach vorn

Der Beitrag startete mit der Frage nach einer normativen Orientierung von Organisationspädagogik und situierte sie im Sinne eines Hinterfragens organisationaler Prozesse in Bezug auf deren sinn- und verantwortungsvolle und damit bildungsrelevante Ausrichtung auf Innovation fokussierende Kokonstruktion. Dabei wurden Bildungspraktiken des Organisationssubjekts einerseits im neuzeitlichen Sinne als ein kritisches Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu andren, ande-

rem und sich selbst verstanden, andererseits hierbei auch (nach-)postmoderne Infragestellungen des selbstgewissen und weltbeherrschenden Erkenntnissubjekts berücksichtigt und Machtaspekte einbezogen. Gerade weil Organisationssubjekte verfügend und verfügt, vernunftbezogen und vulnerabel sind, bedürfen sie eines Hinterfragens organisationaler Praktiken – stets unter Berücksichtigung praxeologischer und subjektivierungstheoretischer Impulse, die Undurchdringlichkeiten und -erkennbarkeiten beachten.

Hierzu wurde bei einer Phänomenologie der Fremdheit nachgefragt, um normativ ansetzbare Begrifflichkeiten wie ‚Dialog' und ‚Anerkennung' nicht als dogmatisch fixierte Vorgaben, sondern als reflexions- und handlungsorientierend zu berücksichtigen, wobei sie unter Beachtung von Kontingenz der Situations- und Adressat*innensensibilität aufgegeben bleiben. Ausgehend von der Alienationsprozesse berücksichtigenden Erfahrung lässt sich diese methodisch betrachten, um Interaktionsprozesse und speziell Lehr-Lern-Relationen in der Organisation sowie deren (bildungs)wissenschaftliche Untersuchung reflexiv begründet zu dimensionieren. Dies wurde in einem wechselseitigen Verweis von subjektivierungs- und subjekttheoretischer Anerkennungstheorie erläutert, um Adressierungen in ihren Ambivalenzen und Ambiguitäten zwischen Wohlwollen, Verachtung und Ignoranz aufzunehmen und gerade angesichts dieser Durchdringungsverhältnisse nach Orientierungsvorstellungen zu fragen.

Präferiert wurde eine kritisch-kooperative Organisationskultur, die über konkret inszenierte Lehr-Lern-Szenarien hinaus eine kokreative Teamarbeit befördert und von gezielten Praktiken dialogischer Didaktik profitieren kann. Im Fokus steht hier nicht die Förderung eines agilen, konkurrenzbeflissenen Leistungssubjekts, das durch fremdinitiierte Selbststeuerung im Sinne von Selbstführungs- und Autonomiezumutungen instrumentalisiert wird, sondern eine transformatorische Bildung, die von wechselseitigen Irritationen und Infragestellungen lebt, um eine selbst- und metareflexive Organisationspädagogik zu fördern.

Zur Konkretisierung dieser Perspektive lässt sich wiederum eine pädagogische Anerkennungstheorie bemühen, die nach der wohlwollenden Wertschätzung und bildungsorientierten Anregung aller Organisationsmitglieder fragt. Wissenschaftliche Forschung bedarf einer engen Tuchfühlung mit den Praxiskontexten, in denen sie erprobt wird und durch die sie Anstöße zur Weiterentwicklung finden sollte. In anerkennungstheoretischen Kontexten kann expliziert werden, wie nicht nur die wechselseitige Wertschätzung von Theoretiker*innen und Praktiker*innen, sondern im Blick auf die Bildungsorganisation als Praxisort ein kooperativer Führungsstil wechselseitiger Achtung und konstruktiver Kritik sowie eine wertschätzende Vernetzung mit außerorganisationaler Partner*innen im Sozialraum wegweisend sein können, wenn z.B. Schüler*innenprojekte, Weiterbildungsaktivitäten oder Unterrichtsinhalte geplant und konkretisiert werden.

In einem kreativen Klima ko-kritischer Reflexion lassen sich Organisationsverhältnisse und extraorganisationale Bezüge problematisieren und sowohl kontingenzsensibel als auch verantwortlich gestalten. Anhand der Flexibilitätschancen und-zumutungen von Lern- und Führungsagilität in der Bildungsorganisation zeigen sich Ambivalenzen und Ambiguitäten im Spannungsfeld zwischen Autonomiezuschreibung und Anpassungszwang, belebender Beweglichkeit und herausforderndem Hyperdynamismus, die ein permanentes Abwägen und Taktieren, aber auch Resistenz und Reform erfordern können.

## Literatur

Bedorf, Thomas (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 161–174.

Bettinger, Patrick/Hugger, Kai Uwe (2020) (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Brinkmann, Malte (2010): Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven, Würzburg: K&N, S. 7–19.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In: Mecheril, Paul et.al: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 23–53.

Csar, Matthias (2020): Agilität als Ziel von Veränderungsprozessen? Über Sinn und Unsinn in der Einführung von Agilität in Organisationen. In GIO 51 (2020), S.391–401, https://doi.org/10.1007/s11612-020-00539-5.

Deleuze, Gilles (2010): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Berlin: Kadmos, S. 11–17.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Geißler, Harald (2009): Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: Springer, S. 239–249.

Göhlich, Michael (2012): Organisation und kulturelle Differenz. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Öztürk, Halit/Engel, Nicolas (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Wiesbaden: Springer, S, 1–22.

Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Schröer, Andreas u. a. (2016): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In: Schröer, Andres/Göhlich, Michael/

Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Wiesbaden: Springer, S. 307–319.
Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52/2, S. 205–219.
Hartmann, Ulrike/Richter, Dirk/Gräsel, Cornelia (2021): Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Unterrichtswiss. 49, S. 325–344.
Heitger, Marian (2000): Vom Nutzen und Nachteil der Philosophie für die Pädagogik. In: Helmer, Karl u.a. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Würzburg: K&N, S. 94–105.
Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh.
Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Huber, Stephan Gerhard/Hoffmann, Julia (2021): Eine Schule der Zukunft – Impulse und Perspektiven In: schule verantworten 2021_3, S. 12–21.
Humboldt, Wilhelm von (1960/1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von (Hrsg.): Werke in fünf Bänden (hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel). Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 234–240.
Idel, Til Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 41–53.
Ihde, Don/Kaminski, Andreas (2020): What is postphenomenological philosophy of technology? Jahrbuch Technikphilosophie 6. Baden-Baden: Nomos, S. 261–287.
Jornitz, Sieglinde/Leser, Christoph (2018): Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht. In: Pädagogische Korrespondenz 57, S. 55–73.
Kant, Immanuel (1971): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner.
Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
Lippitz, Wilfried (2003): „Fremd“-Verstehen – Irritation pädagogischer Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 91–109.
Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München: Fink.
Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Mchele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider, S. 85–98.
Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens, München: Fink.
Redecker, Anke (2020): Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. In: Fickermann, Detlef/Manitius, Veronika/Karcher, Martin (Hrsg.): Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? DDS-Beiheft 15, S. 123–133.
Redecker, Anke (2021): Ungewissheit als Fremdheitserfahrung. In: GIO 52, S. 613–623.
Redecker, Anke (2022): Dialogische Didaktik gegen den digitalen Drop-out. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 22, S. 1–13.

Redecker, Anke (2023): Verblüffend fortschrittsbedürftig. Lernkulturen in der Krise. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): „Irritation“ in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 29–43.
Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Münster: Waxmann.
Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung. In: Ricken, Norbert/Schaller, Klaus/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 75–92.
Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, Thomas/ Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer, S. 65–85.
Rosenbusch, Heinz/Huber, Stephan Gerhard (2018): Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 745–755.
Schoberth, Ingrid (2012): Urteilen lernen. In: Schoberth, Ingrid (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V&R, S. 25–40.
Waldenfels, Bernhard (1999): Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Schaller, Klaus/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 23–33.
Zierer, Klaus (2020): Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Fürst, Ronny (Hrsg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Wiesbaden: Springer, S. 373–386.
Zirkler, Michael/Werkmann-Karcher, Birgit (2020): Psychologie der Agilität. Lernwege für Individuen und Teams. Unter Mitarbeit von Dominik Grolimund. Wiesbaden: Springer.

# Digitale Plattformen als Enabler für hybriden Wissenstransfer. Das Entwicklungsprojekt Connect & Collect als Beispiel aus der Arbeitsforschung

*Christian Bernhard-Skala, Anne Sonnenmoser, Anne-Sophie Tombeil*

## 1. Einleitung: Hybrider Wissenstransfer als erziehungswissenschaftliches Desiderat

Digitale Plattformen verändern nicht nur die Art und Weise der Kommunikation, sie erschließen auch neue Wege des Wissenszugangs und der Ordnung und Vernetzung von Wissen (Hepp 2013: 75-84). Im Vergleich zu klassischen Medien der Wissenschaftskommunikation wie Konferenzen, Vorträgen oder Print-Zeitschriftenformaten bieten sie dem Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis neue und zusätzliche Kommunikationskanäle, Zugänge und erweiterte mediale Vermittlungsformate. Dennoch ergänzen oder ersetzen digitale Plattformen analogen Wissenstransfer nicht zwangsläufig. Vielmehr können analoge und digitale Formate im hybriden Wissenstransfer mit dem Ziel zusammengeführt werden, Synergien zu entwickeln, die wissenschaftliche Innovationen fordern und befördern.

In der Bildungs- und Forschungspolitik werden digitalen Plattformen seit geraumer Zeit große Potenziale für wirksamen Wissenstransfer und Innovation zugeschrieben (z.B. BMBF 2016; Europäischer Rat 2021). Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren einige Plattformen entstanden, die einseitig den Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis unterstützen (z.B. Plattform Lernende Systeme, Clearing House der TU München, wb-web.de oder e-teaching.org). Beidseitiger Wissenstransfer steht jedoch vor der Herausforderung, nicht nur einseitig Wissen zu kommunizieren, sondern im Sinne der Wechselseitigkeit Bedarfe und Probleme der Praxis zu verstehen und in Forschung zu überführen. Digitale Plattformen, die auf multidirektionale Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie weiteren Innovations- und Transferakteuren wie etwa Bildungsorganisationen zielen, existieren jedoch noch kaum. Hier besteht eine noch wenig bearbeitete Aufgabe darin, eine digitale Plattform so zu gestalten, dass sie Dialog und Koordination zwischen den Akteuren in Wissenschaft, Praxis und Transfer anbahnt: Eine digi-

tale Plattform soll also einerseits der Wissenschaft ermöglichen, ihre Ergebnisse so zu kommunizieren, dass sie in der Praxis Wirkung entfalten, und andererseits der Praxis ermöglichen, ihr Alltagswissen, ihre Bedarfe und Handlungsherausforderungen gegenüber anderen Akteuren kommunizierbar zu machen sowie darüber hinaus Transferakteuren erlauben, auf dieses Wissen zuzugreifen und es in weitere Kontexte zu tragen. Entsprechend rückt der Beitrag mit dem Plattformbegriff in Anlehnung an Van Dijk et al. (2018) gestaltbare digitale Infrastrukturen in den Fokus, die darauf zielen, Interaktionen zwischen heterogenen Anbieter*innen und Nutzer*innen von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissens zu organisieren.

Konzeptionell ist damit angesprochen, dass digitale Plattformen für den Wissenstransfer als soziotechnische Systeme zu verstehen sind. Sie stellen in digitalen Formaten und über digitale Kanäle Wissen bereit, das darauf zielt, soziale und mediatisierte Prozesse der Kommunikation, des Verstehens und der Aneignung von Wissen wirksam anzustoßen.

Hier setzt das Entwicklungsprojekt „Collect & Connect – KI-gestützte Cloud für die interdisziplinäre vernetzte Forschung und Innovation für die Zukunftsarbeit“ (CoCo) an. Es zielt darauf, Strategien, Werkzeuge und Praktiken der Innovation und des Wissenstransfers in digital basierten Wissenschaft-Praxis-Netzwerken zu beschreiben, zu entwickeln und zu evaluieren. Dies erfolgt im Gegenstandsbereich Arbeitsforschung und Gestaltung von Arbeit in digitaler Transformation. Das zentrale Produkt von CoCo wird dabei zwei Perspektiven ansprechen:

*Erstens* entsteht mit der Cloud-Infrastruktur ein digitaler (Arbeits-)Ort und Wissensspeicher, der Dialog[1] und Zusammenarbeit in einem Wissenschaft-Praxis-Netzwerk der Arbeitsforschung – unabhängig von Raum und Zeit – unterstützen kann. *Zweitens* wird ein dazugehöriges Netzwerk als Ökosystem aus Forschungs-, Praxis- und Transferakteuren wie z. B. Bildungsanbietern in die Entwicklung und Bevölkerung der digitalen Infrastruktur einbezogen.

Mittels des Netzwerks und der Infrastruktur wird ein Angebot geschaffen, das transdisziplinär und vernetzt ausgerichtete, anwendungsorientierte Arbeitsforschung und praktische Arbeitsgestaltung in digitaler Transformation unterstützt. Das Anliegen ist, verstärkt wechselseitige Wirkungen in Forschung und Praxis zu entfalten. Um dieses sehr anspruchsvolle Unterfangen zu bearbeiten, ist das Forschungsprojekt interdisziplinär aufgestellt. Dabei verfolgt das Arbeitspaket Transfer u.a. eine erziehungswissenschaftliche Perspektive.

Der Beitrag fokussiert zwei erziehungswissenschaftliche Desiderata: Zum einen haben Schrader et al. (2020) herausgearbeitet, dass die Rolle pädagogi-

1 Angesichts der Vielzahl von Perspektiven und Akteure, die in Wissenschafts-Praxis-Netzwerken miteinander in Austausch treten, könnte hier auch der bereits im Jahr 2000 von Littmann und Jansen eingeführte Begriff „Multilog“ zielführend sein.

scher Organisationen in Transfer- und Implementationsfragen ein theoretisches und empirisches Desiderat in der Erziehungswissenschaft darstellen. Dieses Desiderat greift der vorliegende Beitrag am Beispiel von Organisationen der Weiterbildung und deren Einbettung in Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung auf.

Zum anderen schließt der vorliegende Beitrag mit der Darstellung *digitaler* Möglichkeiten der Wissensproduktion und Kommunikation im Wissenstransferprozess an ein theoretisches Desiderat an. Die Spezifika einer solchen technisch ermöglichten bzw. medial unterstützten Kommunikation werden in der erziehungswissenschaftlichen Transferforschung bisher nicht systematisch berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund thematisiert dieser Beitrag, wie Wissenstransfer in mediatisierten Wissenschaft-Praxis-Netzwerken ermöglicht werden kann und welche Rolle Weiterbildungsorganisationen darin spielen. Ausgehend von der doppelten Hybridität von Wissenstransfer, die sich in der Zusammenführung von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen sowie unterschiedlich stark mediatisierten Handlungszusammenhängen abbildet, werden die Potenziale von Weiterbildungsorganisationen für den mediatisierten Wissenstransfer diskutiert.

## 2. Theoretischer Zugang: Wissenstransfer und Mediatisierung

Aus wissenssoziologischer Perspektive ist wissenschaftliches Wissen nicht einfach in den Alltag überführbar, sondern bedarf komplexer Übersetzungsprozesse, die vielfältige Akteure und Wissensformen integrieren. Alfred Schütz und Thomas Luckmann beschreiben den Alltag „als wesensmäßige[n] Bereich der Praxis“ (Schütz/Luckmann 2003: 447). Alltag und Wissenschaft unterscheiden sich durch einen je eigenen Erkenntnisstil und sind gekennzeichnet durch je eigene Relevanzsysteme. Vor diesem Hintergrund muss gelingender Wissenstransfer wissenschaftliches Wissen in die Relevanzsysteme des Alltags übertragen und auf die Handlungsanforderungen des Alltags hin organisieren und aufbereiten. Ebenso muss Wissenschaft spezifische Methoden entwickeln, Praxiswissen in Forschungsprozesse einzubringen. Die deutsche Bildungs- und Forschungspolitik berücksichtigt diese Übertragungsproblematik insofern, als dass sie sich nicht auf Aktivitäten der Wissenschaftskommunikation und damit auf das praxistaugliche Transferieren von wissenschaftlichen Wissensbeständen beschränkt. Vielmehr stellt sie die Anforderung, dass Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern miteinbezogen werden, um Innovationen in der Praxis voranzutreiben (z.B. BMBF 2018;

2022; Wissenschaftsrat 2020). Diese „new production of knowledge“ (Nowotny et al. 2003) trägt Züge eines netzwerkartig organisierten Prozesses, in dessen Verlauf sich nicht nur das Wissen, sondern auch die Voraussetzungen für die Teilhabe an Wissen verändern sollen.

Der gesamtgesellschaftliche Prozess der digitalen Transformation beeinflusst die Rahmenbedingungen dieser neuartigen Wissensproduktion, indem er neue Strukturen der Kommunikation, der Zugänglichkeit und der Bearbeitung sowie der Speicherung von Wissen hervorbringt. Im Fokus dieses Veränderungsprozesses steht die Kommunikation, die sich im Zuge der als Mediatisierung (Krotz 2001; 2007) bezeichneten weitreichenden Veränderung von der face-to-face-Kommunikation hin zu vielen verschiedenen Formen vermittelter Kommunikation wandelt. All diese Kommunikationsformen implizieren, Schütz’ und Luckmanns Argumentation (2003: 447) folgend, Relevanzsysteme, die die Ausgestaltung der jeweiligen Kommunikation strukturieren.

Im Hinblick auf den Wissenstransfer verschränken sich hier zwei verschiedene Übertragungsprobleme:

1. Die Übertragung von Wissen zwischen Wissenschaft und Alltag
2. Die Übertragung von Wissen zwischen unterschiedlichen Kommunikationsmedien

Denn: Nicht nur Wissenschaft und Alltag, auch digitale Kommunikationsmedien implizieren Relevanzsysteme, die die Form der Bearbeitung und der Übertragung von wissenschaftlichem Wissen prägen.

## 2.1 Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Übertragungsproblem zwischen Wissenschaft und Alltag

Das Thema Transfer ist nicht neu in der Erziehungswissenschaft. Helmut Heid hat sich prominent zum Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik unter dem Schlagwort der Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens geäußert (z. B. 2011; 2015). Darüber hinaus sind die Beiträge zu Innovation und Transfer in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung von Nickolaus und Gräsel bis heute theoretisch wie empirisch von großem Einfluss (z.B. Gräsel 2010).

Neue Impulse hat die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Wissenstransfer mit dem (hinter den politischen Erwartungen zurückgebliebenen) Einzug digitaler Medien in die Bildungslandschaft erhalten. Zu nennen ist hier die Idee einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Preußler et al. 2014; Kerres et al. 2022) in Bezug auf die Einführung digitaler Medien in die päda-

gogische Praxis, wie sie in der Medienpädagogik entwickelt wurde. Ebenfalls Beachtung findet seit der breiten Diskussion um die Einführung digitaler Medien im Bildungswesen der Design-Based-Research Ansatz, der die frühzeitige Einbindung von Praxispartnern in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben digitaler Lernmedien konzeptionell anlegt (z.B. Reinmann 2005; Euler 2014; Thiel/Rott 2022). Mit der Veränderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung rund um digitale Technologien hin zu einer Öffnung der Forschung gegenüber der Praxis erhält auch der eher aus der technologischen Debatte stammende Begriff der Innovation erneut größere Bedeutung in der erziehungswissenschaftlichen Debatte (z.B. Koller 2021; Kolleck 2014) – z.T. auch politisch induziert. So geben die Förderrichtlinien des BMBF rund um die Einführung digitaler Technologien in die Bildungslandschaft InnovatWB, InnoVET und INVITE dem Innovationsbegriff bereits im Titel eine zentrale Bedeutung. Ebenso schließt das aktuelle Positionspapier des Wissenschaftsrats (2020) an den Begriff Innovation an.

Gemein ist den benannten Zugängen und Forschungsstrategien, dass sie Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis nicht erst am Abschluss eines Forschungsprojekts als Dissemination von wissenschaftlichen Ergebnissen denken. In Abgrenzung zur Dissemination rahmen sie Wissenstransfer als eine über den kompletten Forschungsprozess hinweg und von Beginn an andauernde aktive Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis in Kooperationen und Netzwerken.

## 2.2 Kommunikationstheoretischer Zugang zum Übertragungsproblem zwischen Kommunikationsmedien

Die im Zuge des umfassenden und tiefgreifenden Mediatisierungsprozesses der letzten Jahrzehnte entstandene Medienkultur ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Deterritorialisierung von Kommunikation, die sich auch in der Ausbildung deterritorialer Vergemeinschaftungsformen niederschlägt: Indem Kommunikation nicht mehr an Territorien gebunden ist, sondern mit einer sehr viel höheren Reichweite und in großer Geschwindigkeit möglich ist, verändern sich auch die Bedingungen der Vernetzung zwischen Personen und Gruppen (Hepp 2013: 114-111; Couldry/Hepp 2021: 81-101). So bringen etwa Social Media-Plattformen neue kommunikative Infrastrukturen hervor, die nicht nur dazu dienen können, Daten zu speichern und zu tauschen, sondern auch verschiedene, oft niedrigschwellige Wege der Anbahnung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen anbieten. Blogs verlangen beispielsweise eine kurze Form der Präsentation, die Leser*innen schnellen Zugang zu einem bestimm-

ten Thema verschafft, in das sie sich über weiterführende Links vertiefen können. Colson (2011: 889-902) konnte in einer Studie über Wissenschaftsblogs zeigen, dass Wissenschaftler*innen Wissenschaftsblogs nutzen, um Artikel von Kolleg*innen kurz zusammenzufassen und zu teilen, die ihnen interessant erscheinen, die aber öffentlich nicht zugänglich sind. Außerdem konnten Wissenschaftsblogs den befragten Blogger*innen auch innerhalb der Scientific Community neue Netzwerke und Offline-Kontakte erschließen.

Digitale Medien wie Plattformen bieten neuartige Möglichkeiten der Organisation und der Vernetzung, die den Akteur*innen neue Kommunikationskanäle und vielfältige Formen der Koordination über Möglichkeiten der Abstimmung und Rückmeldung erschließen (Hepp 2013: 81-84). Weingart und Guenther haben darauf hingewiesen, dass gerade die Kommunikation wissenschaftlichen Wissens über soziale Medien auch mit Problemen behaftet ist. So kann etwa das Vertrauen in wissenschaftliches Wissen beschädigt werden, wenn eine soziale Plattform an sich nicht vertrauenswürdig ist (2016: 7). Dabei schreiben die Autoren gerade für die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen Vertrauen in die Autoren und die sie rezipierenden Medien eine große Rolle zu:

> „Credibility of Communication and trust in the communicator are highly important in connection with science, arguably even more important than in any other area of social life" (Weingart/Guenther 2016: 8).

Auch Bräutigam und Ettl-Huber kommen auf Grundlage einer Befragung von Wissenschaftsjournalist*innen zu dem Ergebnis, dass die Qualitätssicherung von wissenschaftlichem Wissen bei der Kommunikation über soziale Medien von den befragten Journalist*innen als problematisch wahrgenommen wurde (Bräutigam/Ettl-Huber 2013: 164).

# 3. Projekt CoCo – Connect & Collect

Das BMBF-geförderte Projekt „CoCo – Connect & Collect"[2] ist als wissenschaftliches Begleitforschungsprojekt und Meta-Vorhaben eingebettet in den Förderschwerpunkt „Regionale Kompetenzzentren der Arbeitsforschung". Dessen Anliegen ist es, durch eine interdisziplinäre und mit den relevanten Akteuren in Wissenschaft, Wirtschaft und Sozialpartnerschaft vernetzte Arbeitsforschung die digitale Arbeitswelt von morgen zu gestalten. Die Förderrichtlinie verfolgt dabei die Strategie, die Arbeitsforschung in dezentralen Netzwerken zu regionalisieren. In Regionalen Kompetenzzentren der Arbeitsforschung sollen so Forschung und Innovation in Wirtschaftsunternehmen ei-

2 Förderkennzeichnen: 02L19C002, Projekthomepage www.coco-projekt.de

nerseits und Hochschulen andererseits effizient und für beide Seiten maximal gewinnbringend unter Einbindung der Sozialpartner aufeinander Bezug nehmen und an bereits existierende regionale Netzwerksstrukturen anknüpfen.

Gleichzeitig gilt es, die regional konkretisierten, an einzelnen use cases und Branchen orientierten und anwendungsorientierten Ergebnisse der regionalen Kompetenzzentren zu bündeln und zugänglich zu machen, also Befunde der Arbeitsforschung und Erfahrungen der Arbeitspraxis über den regionalen Kontext hinaus für die Arbeitsforschung und die digitale Transformation in Unternehmen zu erschließen.

Hier setzt das wissenschaftliche Projekt „Connect & Collect– KI-gestützte cloud für die interdisziplinäre vernetzte Forschung und Innovation für die Zukunftsarbeit“ (CoCo) an. Es verfolgt drei Ziele:

1. die Regionalen Kompetenzzentren der Arbeitsforschung mit Unterstützungsangeboten untereinander und nach Außen mit weiteren relevanten Stakeholdern aus Wissenschaft, Bildung, Wirtschaft, Sozialpartnerschaft und Transfer in einer Community der anwendungsorientierten Arbeitsforschung zu vernetzen,
2. eine digitale Infrastruktur – die so genannte Cloud der Arbeitsforschung – mit geeigneten Funktionalitäten zu schaffen, die es ermöglicht, die wissenschaftlichen Ergebnisse der Regionalen Kompetenzzentren der Arbeitsforschung in einer virtuellen Infrastruktur zu bündeln sowie
3. dieses von Beteiligten aktiv eingepflegte Wissen leicht auffindbar und durchsuchbar einer breiten Community der Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung in Unternehmen, Bildung, Beraterorganisationen, Sozialpartnern und Hochschulen bereitzustellen.

Als Metavorhaben zielt CoCo – Connect & Collect darauf ab, Unternehmen bei der Gestaltung innovativer Arbeitsformen in digitaler Transformation zu unterstützen. Zentrale Elemente sind dabei Vernetzung und multi-direktionaler Wissenstransfer. CoCo leistet einen neuen Beitrag zur Ermöglichung von Wissenstransfer und Kommunikation zwischen Wissenschaft und Unternehmenspraxis, indem es sich die im Verlauf der tiefgreifenden Mediatisierung entstandenen neuen kommunikativen Infrastrukturen zunutze macht. Nicht mehr an lokale Infrastrukturen und Kommunikationsordnungen gebunden, kann Vernetzung und Innovation nicht nur Forschungsinstitute und Disziplinen übergreifend organisiert werden, sondern auch Transferakteure, Institutionen und Unternehmen aus der Praxis integrieren. Zugleich soll durch die Zuordnung von wissenschaftlichen Ergebnissen zu einzelnen Wissenschaftler*innen, wissenschaftlichen Institutionen und Forschungsprojekten der Forschungsrahmen transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

Um dies zu leisten, kombiniert das CoCo-Projekt zwei Ansätze mit der Ambition eine für den Gegenstandbereich neue Lösung sozio-technischer und digital-analoger Integration von Wissenstransfer zu entwickeln, zu erproben

und nachhaltig anbieten zu können. Der *erste Ansatz* überträgt tradierte und neue Formate und Werkzeuge für Kommunikation, Wissensaustausch und agiles Projektmanagement in komplexe Multi-Akteur-Settings. Über übergreifende Analysen und spezifisch entwickelte methodische und moderative Begleitungen z.B. in Jour Fixes, Symposien und Workshops wird im großen und wachsenden Kreis der im Förderschwerpunkt beteiligten Akteure der direkte Austausch, wenn auch häufig digital vermittelt, adressiert. Ziel ist es, zwischen professionellen Individuen Wissensakkumulation und Lernen durch Übertragungsleistung, Good Practice aber auch Scheiternserfahrung sowie Übernahme von Verantwortung für gemeinsame Formate anzuregen.

Der *zweite Ansatz* nähert sich in einer Verknüpfung von theoretischer, empirischer und experimenteller Forschung der Konzeption, prototypischen Umsetzung und Geschäftsmodellentwicklung für eine sozio-technische Plattform an, die den Arbeitstitel „Cloud der Arbeitsforschung“ (CdA) führt. Die CdA versteht sich im Sinne einer Plattform als ergänzendes digitales Medium, als digitaler (Arbeits- und Begegnungs-) Raum mit multidirektionalen Kanälen für Kommunikation und Wissenstransfer, ggf. auch für künftige Wissensgenerierung. Zur Orientierung bei der Gestaltung des digitalen Angebots dient dabei das Konzept von Smart Services, also digital gestützten Dienstleistungen, die Nutzwert im Kontext von individuellen Kund*innen erzeugen, wobei dieser Nutzwert – so eines der Axiome der Dienstleistungsforschung – immer vom Nutzenden co-produziert wird. Kund*innen und zugleich potenzielle Co-Produzent*innen sind unter dem Sammelbegriff „Nutzende“ subsummierbar. Nutzende im CoCo-Projektkontext sind professionelle Individuen als Wissen-Tragende, Wissen-Suchende, Wissen-Empfangende und Wissen-Generierende im Gegenstandsbereich Gestaltung von Arbeit in digitaler Transformation: also Forscher*innen und Entwickler*innen, Praktiker*innen in Unternehmen, Intermediäre, auch Weiterbildungsanbieter. Die Festlegung und iterative soziotechnische Entwicklung der zentralen digitalen Funktionalitäten der CdA erfolgt empirisch durch Anforderungserhebungen und -analysen im Kreis der Regionalen Kompetenzzentren der Arbeitsforschung. Hinzu kommt eine theoriebasierte bzw. sekundäranalytische Erkundung konkreter Ausgestaltungselemente sowie das Aufsetzen von geeigneten experimentellen Test-Settings, auch durch interdisziplinären Diskurs im Konsortium selbst. Auf ausdrücklichen Wunsch des Fördergebers wird frühzeitig flankierend zur sozio-technischen Entwicklung ein Geschäftsmodell erarbeitet, das darauf abzielt, die entstehende sozio-technische Plattform-Lösung als Enabler für Wissenstransfer auch über die Projektförderung hinaus betreiben und bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können.

Zur Integration der beiden Ansätze nutzt das Projekt den Begriff des hybriden Wissenstransfers. Dieser beschreibt

- zum einen die gezielte mediale Übersetzung von Wissen zwischen heterogenen etwa wissenschaftlichen, wirtschaftlichen oder sozialpartnerschaftlichen Akteur*innen der Arbeitswelt sowie
- zum anderen das systematische Arrangement von Kommunikation in unterschiedlichsten physischen und digitalen Formaten.

# 4. Erwachsenenpädagogisches Übersetzungshandeln in mediatisierten vernetzten Organisationsumwelten in CoCo

## 4.1 Innovation als Zugang zu Wissenstransfer in Multistakeholder-Netzwerken

Im Projekt CoCo rahmt insbesondere der Begriff Innovation die dauerhafte und reflexive Zugangsweise zum Thema Wissenstransfer. Innovation besteht dabei nicht etwa in der kreativen Leistung einer Einzelperson, sondern in einem komplexen sozialen Prozess innerhalb von Akteurskonstellationen wie Teams, Organisationen oder Netzwerken (Hutter et al. 2016). Dieser soziale Prozess umfasst, erstens, die Kombination heterogener Wissensbestände unterschiedlicher Provenienz zu etwas Neuem, zweitens, den Wissenstransferprozess zwischen unterschiedlichsten Akteuren sowie, drittens, subjektive Aneignungsprozesse, wie etwa die Anerkennung und Übernahme des Neuen als dem Alten überlegen (Eurich 2018). Dabei verlaufen diese Teilprozesse von Innovation nicht als hierarchisch mehrstufiger Prozess, sondern gleichzeitig und reflexiv (Windeler 2016). Netzwerken zwischen Wissenschaft und Praxis wird in der Ermöglichung und Gestaltung dieser drei Teilprozesse sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (z. B. Alke/Jütte 2018; Parpan-Blaser 2018; Kolleck 2014) als auch darüber hinaus (Krücken/Meier 2003; Nowotny et al. 2003) eine innovationsförderliche Wirkung zugeschrieben.

Dem Weiterbildungssystem und der professionellen Gestaltung des Lernens Erwachsener kommen in den so konzipierten Innovationsprozessen zentrale Aufgaben und Funktionen zu. So sind die Bearbeitung von Differenz, das aktive Verstehen und die Rekonstruktion unterschiedlicher heterogener Perspektiven erwachsener Lernender auf Gegenstände und deren reflexive, moderierte und kommunikative Zusammenführung ebenso wie die Gestaltung von Übersetzungsleistungen und Wissenskommunikation zwischen unterschiedlichen Lebenswelten zentrale sozialpädagogische und erwachsenenpädagogische Handlungsfelder. Sie sind ebenso zentraler Gegenstand pädagogischer

Forschung wie die Gestaltung von Aneignungsprozessen in formalen, non-formalen und arbeitsintegrierten Settings (z.B. Dinkelaker o.J.).

## 4.2 Innovation und Wissenstransfer als erwachsenenpädagogisches Handeln in komplexen Akteurskonstellationen

Eben diese zentralen Aufgaben der Vermittlung, des Wissenstransfers und der Aneignung von heterogenen Wissensbeständen im Innovationsgeschehen aufzugreifen, kann damit zu einer Aufgabe der Weiterbildung als einem Akteur in komplexen sozialen Prozessen der Innovation innerhalb von Wissenschaft-Praxis-Netzwerken sein.

Governancetheoretisch kann dies im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2011) beschrieben werden. Die Weiterbildung – der gemessen an der Anzahl Lernender, Lehrender sowie Anbieterorganisationen größte Bildungsbereich in Deutschland (Aktionsrat Bildung 2018) – wird im Vergleich zur schulischen Bildung als mittel systematisiert beschrieben. Sie wird in sehr viel geringerem Ausmaß als die Schule gesetzlich reguliert. So gibt es keine gesetzliche allgemeine Pflicht zur Weiterbildung. Verbindliche Curricula oder gesetzlich geregelte Abschlüsse sind sehr viel seltener und auch die Anbieter*innen und Trägerstrukturen sowie die politische Regulationsebene der Ministerien ist sehr viel pluralistischer als im Bereich Schule. Lehr- und Lerninhalte werden vor diesem Hintergrund in der Weiterbildung vor allem in Marktmechanismen, Kooperationen und Netzwerken oder Hierarchien koordiniert. Auch in der Weiterbildung selbst befinden wir uns also in komplexen Akteurskonstellationen.

Schrader beschreibt diese Akteurskonstellation als Mehrebenensystem der Weiterbildung (2011, Abbildung 1). In dessen Zentrum stehen die organisierten, non-formalen oder formalen Lehr-Lern-Prozesse, die im Rahmen von Fortbildungen, Kursen, Lehrgängen, Weiterbildungsstudiengängen, Alphabetisierungskursen etc. – angeregt von meist freiberuflich tätigen Dozent*innen – stattfinden. Es folgt die Ebene der Weiterbildungsorganisationen, die mit ihren Angebots- und Programmplanungsprozessen, Lehren und Lernen zeitlich, räumlich und inhaltlich strukturieren. Tätig sind hier hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter*innen, die über eine „relative Autonomie“ (Grass/Alke 2019) bei ihren Planungsprozessen verfügen.

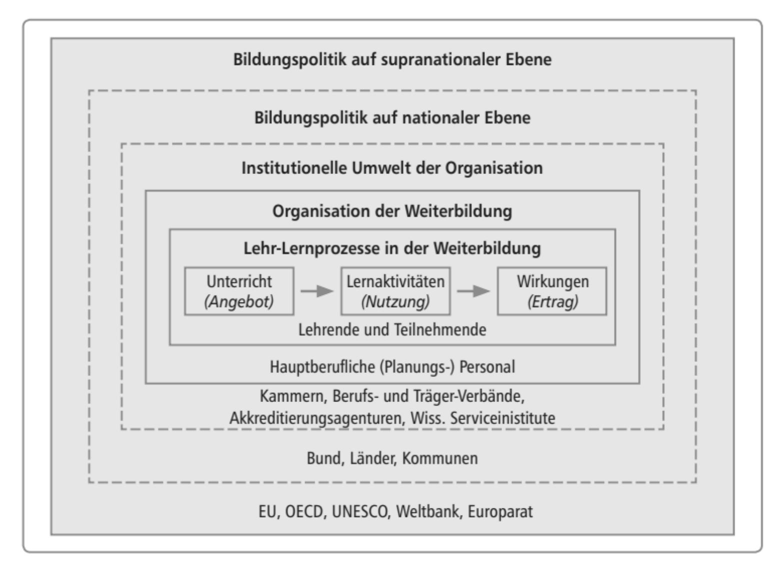



Abbildung 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader 2011

Die Weiterbildungsorganisationen wiederum bewegen sich auf einer dritten Ebene in unterschiedlichen institutionellen Umwelten. Diese sind teils von marktlichen, teils staatlichen, gemeinschaftlichen oder betrieblichen Anforderungen geprägt. Weiterbildungsorganisationen bearbeiten diese Anforderungen aktiv mit. Die Bearbeitung erfolgt mittels strategischen Managementprozessen, der Neukonzeption von Angeboten und Lehrgängen, dem Aufgreifen von Trends, Förderrichtlinien und öffentlichen Ausschreibungen sowie der Gewinnung von Lehrenden und Teilnehmenden. Ebenso pflegen Weiterbildungsorganisationen Netzwerke mit der politischen Ebene, ihren Trägern und anderen Akteuren des Feldes (Schrader 2011).

Diese zweite Ebene der Organisationen ist in einer Governance-Perspektive die entscheidende Ebene für Veränderungen im System der organisierten Weiterbildung. Lernende oder Betriebe sowie auch Politik wenden sich mit ihrem Anliegen, ein Thema organisiert und strukturiert didaktisch zu erarbeiten – sprich: sich oder jemanden weiterzubilden – nicht an Lehrende, sie wenden sich an Weiterbildungsorganisationen. Vor diesem Hintergrund sind Weiterbildungsorganisationen der Archimedische Punkt für eine Durchsetzung weiterbildungspolitischer Reform.

Die Netzwerkforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung belegt, dass die Entwicklungsdynamik, die Kooperationen in Weiterbildungsorganisationen befördert (Alke/Jütte 2018). Ebenso wird davon ausgegangen, dass Weiterbildung innovationsförderlich auf Unternehmen oder gar ganze Regionen wirkt. Mit der Untersuchung von Weiterbildung in den Kompetenzzentren

der Arbeitsforschung lassen sich die wechselseitigen Bezüge zwischen Weiterbildungsorganisationen und ihren politischen, wirtschaftlichen und technologischen Akteuren in einer Educational Governance-Perspektive vergleichend beleuchten.

Mit der Plattform „Cloud der Arbeitsforschung“ wird ein digitales Koordinierungsmedium geschaffen, über das Netzwerke angebahnt, Kooperationen geschlossen oder auch gegenseitige Beobachtung im Markt erfolgen kann sowie digital Bildungsmaterialien bereitgestellt werden können. Damit bietet die Plattform Koordinationsmöglichkeiten sowie ggf. deren Unterfütterung mit Prozessdaten. Hier eröffnen sich Forschungspotenziale für die Educational Governance-Forschung (Altrichter et al. 2007). So analysiert CoCo in einer aktuell beginnenden Netzwerkanalyse die Einbindung und die Kooperationsbeziehungen von Weiterbildungseinrichtungen in die Kompetenzzentren der Arbeitsforschung.

Ebenso lässt sich Innovation in anderen Teilen des Bildungswesens als komplexer sozialer Prozess innerhalb eines von zahlreichen individuellen und kollektiven Akteuren geprägten Mehrebenensystems beschreiben (Benz 2007). Im Bereich Schule etwa wären Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulträger und Akteure der offenen Gesamtschulen, Schulaufsicht und Schulpolitik auf regionaler, Landes-, Bundes- und supranationaler Ebenen, Schulbuchverlage sowie, seit neustem auch die IT-Anbieter wichtige Akteure, die es gilt einzubeziehen. Dies verdeutlicht, dass es – innovationstheoretisch gesprochen – gilt, Wissenstransferprozesse und deren Übersetzung in einem sehr komplexen Geflecht von individuellen und kollektiven Akteuren – auch digital – anzubahnen, auszuhandeln und zu gestalten.

## 5. Fazit: Wie kann Wissenstransfer in mediatisierten Wissenschaft-Praxis-Netzwerken ermöglicht werden? Welche Rolle spielen Weiterbildungsorganisationen darin?

Die zentrale Strategie, das doppelte Übersetzungsproblem des mediatisierten Wissenstransfers im Projekt CoCo anzugehen, ist das Bemühen ein soziales Netzwerk durch die Infrastruktur einer Cloud zu augmentieren und diese Augmentierung wissenschaftlich zu begleiten. Gezeigt wurde dabei, dass Wissenstransfer mit (mediatisierter) Aneignung von heterogenen Wissensbeständen fest verknüpft ist. Die organisierte Weiterbildung ist in diesem Prozess ein ermöglichender Akteur, der sich in komplexen Multi-Akteurskonstellationen koordiniert.

Ein Desiderat bleibt die Mediatisierung von Wissenstransfer. Aktuell besteht ein Fokus der Transferforschung auf digitaler Wissenschaftskommunikation. Hingegen lassen sich wenige Studien zu digitalem Wissenstransfer finden. Erste Implikationen des Aufbaus digitaler, auf Wissenstransfer und Innovationsprozesse zielender Plattformen werden aktuell unter dem Stichwort „plattformed professional(itie)s“ kritisch diskutiert (Hartong/Decuypere 2023). Aufbauend auf diesen Ergebnissen zur mediatisierten Wissenschaftskommunikation lässt sich das Desiderat des digitalen beidseitigen Wissenstransfers bearbeiten u.a. durch Forschungen zum Lernen an (digitalisierten und noch nicht digitalisieren) Arbeitsplätzen und im Prozess der Arbeit. Auch bleibt der hybride Wissenstransfer als Übersetzungsleistung zwischen unterschiedlichen physischen und digitalen Kommunikationsformaten einerseits und zwischen sehr heterogenen Akteuren andererseits eine zu bearbeitende praktische wie empirische Herausforderung.

In der Weiterbildung – ggf. auch in der Schule – lässt sich zeigen, dass Plattform-Lösungen innovative Geschäftsmodelle brauchen. Als erfolgreiches Beispiel aus dem Bereich Weiterbildung gilt hier die VHS.cloud. CoCo ist ein Beispiel für die Ambition der Etablierung einer sich finanziell selbsttragenden Plattform, die als nicht kommerzieller Enabler für hybriden Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Sozialpartnerschaft wirkt.

# Literatur

Aktionsrat Bildung (2018): Digitale Souveränität und Bildung. https://www.bildungin-bayern.de/download/pdf2018/Aktionsrat_Bildung_Gutachten_2018_Digitale-Souveraenitaet.pdf [Zugriff: 15.03.2023].

Alke, Matthias/Jütte, Wolfgang (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 605–621. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_30.

Alke, Matthias/Graß, Doris (2019): Spannungsfeld Autonomie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2019, 2, S. 133–141.

Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (2007): Einführung. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–13.

Benz, Arthur (2007): Multilevel Governance. In: Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297–310.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_22.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. https://www.bildung-forschung.digital/digitale

zukunft/shareddocs/Downloads/files/bildungsoffensive_fuer_die_digitale_wissensgesellschaft.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 09.03.2023].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU(1).pdf [Zugriff: 28.02.2023].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Deutsche Agentur für Transfer und Innovation (DATI). https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/_pressestelle/pressemitteilung/2022/04/Eckpunktepapier.pdf?__blob=publi cationFile&v=9 [Zugriff: 20.02.2023].

Bräutigam, Yvonne/Ettl-Huber, Silvia (2013): Potenziale von Social Media für die Medienarbeit in der externen Wissenschaftskommunikation. In: Ettl-Huber, Silvia/Nowak, Rosemarie/Reiter, Brigitte/Roither, Michael (Hrsg.): Social Media in der Organisationskommunikation. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02329-4_8.

Colson, Vinciane (2011): Science Blogs as Competing Channels for the Dissemination of Science News. In: Journalism 12, 7, S. 889–902. https://doi.org/10.1177/146 4884911412834

Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2017): The Mediated Construction of Reality. Cambridge: Polity Press.

Dinkelaker, Jörg/Ballod, Matthias/Müller, Julia/Sackmann, Reinhold/Wrana, Daniel (o.J.): Vermittlung und Übersetzung im Wandel. Relationale Praktiken der Differenzbearbeitung angesichts neuer Grenzen der Teilhabe an Wissen und Arbeit. Promotionskolleg 049 der Hans-Böckler-Stiftung. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Euler, Dietrich (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, Dietrich/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15–44.

Eurich, Johannes (2018): Innovationen im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens. In: Eurich, Johannes/Glatz-Schmallegger, Markus/Parpan-Blaser, Anna (Hrsg.): Gestaltung von Innovation in Organisationen des Sozialwesens. Rahmenbedingungen, Konzepte und Praxisbezüge. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–29. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19289-1_2.

Europäischer Rat (2021): Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01) [Zugriff: 09.03.2023].

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 13, S. 7–20. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8.

Hartong, Sigrid/Decuypere, Matthias (2023): Editorial: Platformed professional(itie)s and the ongoing digital transformation of education. Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 1, 29, S. 1–21. https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.01

Heid, Helmut (2011): Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer

Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 490–508. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_34.

Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 3, S. 390–409. https://doi.org/10.25656/01:15369.

Hepp, Andreas (2013): Mediatisierung von Kultur: Mediatisierungsgeschichte und der Wandel der kommunikativen Figurationen mediatisierter Welten. In: Hepp, Andreas/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19239-0_11.

Hutter, Michael/Knoblauch, Hubert/Rammert, Werner/Windeler, Arnold (2016): Innovationsgesellschaft heute. In: Rammert, Werner/Windeler, Arnold/Knoblauch, Hubert/Hutter, Michael (Hrsg.): Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_2.

Kolleck, Nina (2014): Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl) 17, S. 159–177. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0579-1

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, Michael/Sandner, Pia/Waffner, Bettina (2022): Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: Bildungsforschung 2, S. 1–20.

Koller, Julia (2021): Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung. Ein systematic literature review. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 44, 1, S. 139-161.

Krücken, Georg/Meier, Frank (2003): „Wir sind alle überzeugte Netzwerktäter“. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft. In: Soziale Welt 54, 1, S. 71–91.

Littmann, Peter/Jansen, Stephan A./Kohler, Daniel (2000): Oszillodox: Virtualisierung- die permanente Neuerfindung der Organisation. Klett-Cotta.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2003): Introduction: `Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. In: Minerva 41, 3, S 179–194. https://doi.org/10.1023/A:1025505528250.

Parpan-Blaser, Anna (2018): Organisationen des Sozialwesens als Ort von Innovationen. In: Eurich, Johannes/Glatz-Schmallegger, Markus/Parpan-Blaser, Anna (Hrsg.): Gestaltung von Innovation in Organisationen des Sozialwesens. Rahmenbedingungen, Konzepte und Praxisbezüge. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–53. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19289-1_3.

Preußler, Annabell/Kerres, Michael/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra

(Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–274. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_13.
Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33, 1, S. 52–69. https://doi.org/10.25656/01:5787.
Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44, 1, S. 129–140. https://doi.org/10.25656/01:24573.
Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, 1, S. 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z.
Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlag.
Van Dijck, José/Poell, Thomas/De Waal, Martijn (2018): The Platform Society. Public values in a connective world. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001.
Weingart, Peter/Guenther, Lars (2016): Science Communication and the Issue of Trust. In: Journal of Science Communication 15, 05, S. 1–11. https://doi.org/10.22323/2.15050301.
Windeler, Arnold (2016): Reflexive Innovation. In: Rammert, Werner/Windeler, Arnold/Knoblauch, Hubert/Hutter, Michael (Hrsg.): Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–110.
Wissenschaftsrat (2020): Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html [Zugriff 28.02.2023].

# Für eine kreative Annäherung zwischen Wissenschaft und kultureller (Bildungs-)Praxis in ländlichen Räumen. Ein spekulativer Ansatz für einen posthumanen Dialog

*Luise Fischer*

> „As we live, we grow and our beliefs change. They must change. So I think we should live with this constant discovery. We should be open to this adventure in heightened awareness of living. We should stake our whole existence on our willingness to explore and experience.“ (Martin Buber in Hodes 1971: 56)

## 1. Einleitung: für eine Erweiterung unseres Dialogverständnisses

Der Philosoph Martin Buber verstand das Leben als unentwegten Prozess von Begegnung und Erkenntnis. Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen, wachsender Unsicherheiten und gleichzeitiger multipler Krisen scheinen seine Aussagen hinsichtlich der Offenheit in der Begegnung wichtiger denn je. Dabei ist es auch gerade die Kulturelle Bildung[1], die diverse Möglichkeiten und Räume der kreativen Begegnung bietet. Doch welche Bedeutung kann die Kulturelle Bildung mit Blick auf den Klimawandel, fortwährende wirtschaftliche Volatilitäten und erstarkende kriegerische Auseinandersetzungen haben? Welche Potenziale und Aufgaben können ihr zugeschreiben werden? Wen gilt es dabei einzubinden und welche Rolle spielen die jeweiligen Orte und Kontexte? Dies sind nur einige der Fragen, welche die Kulturelle Bildung und die entsprechenden Forschungen derzeit umtreiben.

Doch was meinen wir eigentlich mit Kultureller Bildung? Seit einiger Zeit hat sich ein intensiver Diskurs hinsichtlich der verschiedenen Verständnisse

---

1 Ich verwende (nur) für den Ausdruck „Kulturelle Bildung“ die Großschreibung, um der Konvention in der entsprechenden Forschung zu folgen (vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel 2022, 2023).

von Kultureller Bildung und der multiplen Akteur*innen und Institutionen entwickelt. Dabei wird zumeist ein breites – offenes – Verständnis der Bildungsaktivitäten seitens der verschiedenen Akteur*innen wertgeschätzt. Dieses bezieht alle kreativen Praktiken oder Aktivitäten mit ein, die der Lebensweltererschließung oder Lebenswelterweiterung dienen (vgl. Kegler 2017; Büdel/Kolleck 2023; Fischer/Kolleck 2023a; Kolleck/Fischer 2023; Hasselhorn et al. 2023). Diese umfangreiche Wertschätzung spiegelt zugleich die multiplen Potenziale und Rollen wider, welche der Kulturellen Bildung zuerkannt werden. Neben individuellen Auseinandersetzungen mit den eigenen Lebenserfahrungen zählt dazu auch die Gestaltung von Gemeinschaft, Regionen oder auch Transformationsprozessen. Mehrere Autor*innen betonen die Bedeutung der Kulturellen Bildung für die Förderung von Teilhabe, Partizipation, Diversität und Toleranz sowie für den friedlichen, respektvollen und empathischen Umgang miteinander (vgl. Liebau/Jörissen 2013; Keuchel 2020; Kolleck/Fischer 2023; Fischer/Kolleck 2023b; Beetz/Jacob 2023).

Mit Blick auf Fragen der regionalen Entwicklung und Förderung peripherer, oft strukturell benachteiligter Regionen fördern zudem beispielsweise sowohl das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) als auch die BLE (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung) wissenschaftliche Untersuchungen zum Zusammenhang ländlicher Räume und Kultureller Bildung (vgl. BMBF 2019, 2022; BLE 2022). Verschiedene Autor*innen dieser Förderrichtlinien verweisen dabei auf die Bedeutung und den Aufbau analoger und digitaler Netzwerke, Partnerschaften und Infrastrukturen, um die Potenziale ländlicher ästhetischer und kreativer Bildungsformen besser zu hebeln. Sie fordern darüber hinaus ein Umdenken hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen aus Wissenschaft, kultureller Bildungspraxis, Kommunen und Gesellschaft (vgl. Büdel/Kolleck 2022; Kolleck/Fischer 2023). Das Experimentieren mit neuen Dialog- bzw. Wissenstransferformaten steht entsprechend im Fokus verschiedener aktueller Veröffentlichungen (vgl. Harnisch-Schreiber et al. 2023; Fischer/Kolleck 2023a; 2023b), Veranstaltungen (Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel 2022, 2023) und Projekte (MetaKLuB 2023; WitraKuBi 2023).

Mit diesem Artikel knüpfe ich an diese aktuellen Debatten zur Rolle des Dialogs und (Wissens-)Transfers in der Kulturellen Bildung an. Um bestehende Pfadabhängigkeiten, Strukturen und Hierarchien zwischen den verschiedenen Akteur*innen weiter aufzubrechen und die Kulturelle Bildung in Zeiten des Anthropozän bedeutsam zu halten, möchte ich den Begriff des Dialogs erweitern: hin zu einem *posthumanen Dialog*. Dafür schlage ich vor, das traditionell humanistische Konzept des Dialogs mit dem Paradigma des Posthumanismus/Neuen Materialismus zu betrachten und unser dialogisches Verständnis entsprechend zu dehnen (vgl. Barad 2007; Bradotti 2013). Mein Ziel ist ein umfassenderes dialogisches Verständnis, welches mehr als nur menschliche Entitäten in der Wissensproduktion und -vermittlung berücksichtigt. Dafür

stelle ich ein philosophisches Gedankenexperiment vor, in dem ich das Konzept des Dialogs in einem posthumanen Sinne durchdenke und frage, wie es unsere Art und Weise, zu forschen und gemeinsam zu arbeiten, verändern könnte (vgl. Manning/Massumi 2014).

Damit schreibe ich zum einen im Sinne des *affective turns* in den Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften (vgl. Gregg/Seigworth 2010; Houser 2018; Dernikos et al. 2020), der die Bedeutung von Affekten u.a. in der Wissensprodukten untersucht. Durch die Betonung der Situiertheit kultureller Forschung und Praxis spreche ich auch den *spatial turn* an, welcher die Rolle von Orten und ihre Verzahnung mit Zeit und Materie unterstreicht (vgl. Haraway 1988; Soja/Hooper 1993; White/Downey 2021). Der räumliche Fokus verweist auf die Pluralität der Ansätze und Verständnisse kultureller Wissensproduktion und Wissensvermittlung (vgl. auch Nugel 2016; Ferro et al. 2019). Somit verortet sich dieser Artikel an der Schnittstelle verschiedener „turns", um bestehende Pfadabhängigkeiten in Zusammenarbeit von Forschung und gesellschaftlicher (Bildungs-)Praxis aufzubrechen und zu verändern.

Im Folgenden betrachte ich zunächst die Rollen und (gesellschaftlichen) Bedeutungen der Kulturellen Bildung (in ländlichen Räumen), wie sie in der Forschung derzeit hervorgehoben werden. Danach gehe ich auf den Posthumanismus ein, um im Anschluss verschiedene praktische Implikationen für die Forschung und kulturelle Bildungspraxis aufzuzeigen.

## 2. Kulturelle Bildungsforschung – eine dynamische Landschaft

Wissenschaftler*innen im deutschsprachigen Raum haben wiederholt die Potenziale der Kulturellen Bildung besonders auch in ländlichen Räumen betont (vgl. Büdel/Kolleck; Kolleck et al. 2022; Kolleck/Fischer 2023). Diese Potenziale betreffen vielfältige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zur Förderung der Persönlichkeits- und Gemeinschaftsentwicklung, auch wenn diese bisher noch nicht immer genau im Einzelnen erklärt werden können. In einem Sammelband zum Thema *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* gemeinsam herausgegeben mit Nina Kolleck (Kolleck/Fischer 2023) betonen die verschiedenen Autor*innen beispielsweise (erneut) die Rolle der Kulturellen Bildung für Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Empathievermögen, Ambiguitätstoleranz, die Reflexion multipler Identitäten wie auch für die Gemeinwohlorientierung, Teilhabe und soziales Engagement.

Auch in anderen Ländern wird die Bedeutung der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen hervorgehoben. Dort steht u. a. auch die Verbindung von

Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsförderung im Zentrum. Selbstwirksamkeit stärke Eigeninitiative, gesellschaftliches Engagement und Leadership. Auch die Beziehung zwischen „community development“ und regionalen Identitäten bzw. der Auseinandersetzung mit Raum und Natur wird positiv betrachtet (vgl. Manifold 2000; Ball/Simpkins 2004; Marbury 2007; Miller 2008; Wallace 2020). Des Weiteren wird die Beziehung kultureller Bildungsinterventionen, Persönlichkeitsentwicklung und mentaler und physischer Gesundheit hervorgehoben. Dies zeigt sich beispielsweise im Wissen über und Umgang mit (schweren) Krankheiten (Norris et al. 2007; Cueva/Kuhnley 2012), Suchtverhalten und der Aufarbeitung persönlicher und kollektiver Traumata (Tsey et al. 2002).

Wie können diese Potenziale in ländlichen Räumen nun wirken? Die Gelingensbedingungen in ländlichen Räumen sehen viele Autor*innen in Deutschland in der Angebotsstruktur. Besonders inklusive, informelle, niedrigschwellige und auch digitale Angebote können helfen, mehr Menschen zu erreichen und zu begeistern. Darüber hinaus ist es wichtig, Netzwerke, Ehrenamt und Einzelengagement zu fördern sowie Eltern und Familien zu unterstützen. Die Entwicklung des Publikums als Gemeinschaftsbildung scheint ebenfalls von zentraler Bedeutung zu sein. Räumlich gesprochen kann die Förderung sogenannter „Dritter Orte“, also Gemeinschaften und Orte außerhalb von Familie und Beruf, wie beispielsweise ländliche Bibliotheken, eine Möglichkeit darstellen. Dabei spielen landschaftliche und kulturell-historische Prägungen und Spezifika ebenso eine Rolle wie auch Fragen der strukturellen Raumentwicklung (vgl. Beiträge in Kolleck/Fischer 2023; besonders Fischer/Kolleck 2023b). Neben solchen sozialen und gesellschaftlichen wie auch (infra-)strukturellen Faktoren betonen Büdel und Kolleck (2023) in ihrem Review auch die förderpolitische Rahmensetzung des Bundes und der Länder.

Als ein weiterer Aspekt tritt im deutsch- und englischsprachigen Diskurs dabei der generationenübergreifende Dialog hervor, welcher durch Kulturelle Bildung – besonders in der Vereinsarbeit – angeregt wird und zugleich aber aktiv moderiert werden muss (vgl. Bons et al. 2023; Cutcher/Boyd 2018). Auch die Notwendigkeit der Moderation und Mediation unterschiedlicher Erwartungsbilder verschiedener gesellschaftlicher Akteure in der (mobilen und temporären) Kulturarbeit und Forschung wird thematisiert (vgl. Gibson/Larson 2007; Waburg et al. 2023). Somit betonen mehrere Autor*innen die Bedeutung des Austauschs und der Zusammenarbeit zwischen (formellen und informellen) kulturellen Bildungsinstitutionen, Kommunen, und lokalen/regionalen Hochschulen (vgl. Fischer/Kolleck 2023a; Harnisch-Schreiber et al.2023). Im englischsprachigen Diskurs werden sogenannte „educational partnership“ für verschiedene Länder als fruchtbar für die ländliche (kulturelle) Gemeinschaftsarbeit herausgearbeitet (vgl. Clark/Zimmermann 2000, Villeneuve 2009 und Wallace 2020 für USA; Jokela 2007 für Finnland; Miller 2008 für Kanada).

Dabei werden auch die weiterreichenden Möglichkeiten struktureller und wirtschaftlicher Entwicklungen betont (vgl. Miller 2008; Yahawa 2019).

In diesem Artikel konzentriere ich mich auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Wissenschaft und kultureller Bildungspraxis in ländlichen Räumen. Es braucht neue Formen wie auch eine Reflexion über die Konsequenzen des jeweiligen Dialogs (vgl. Fischer/Kolleck 2023a). Gleichzeitig zeigt der Diskurs zum Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung, wie bedeutsam das Experimentieren mit bestehenden Ansätzen und Strukturen ist, um sowohl Forschung wie auch Bildung zu vertiefen. Im Folgenden möchte ich einen Ansatz vorstellen, der unsere Arbeit und die entsprechenden Annahmen weiter verändern kann. Die Annahmen des Posthumanismus/Neuen Materialismus können Andersdenken und Andersarbeiten anregen. Ziel ist es, auf eine offenere und reflexive(re) Art des Denkens, Handelns, Wissens und In-Beziehung-Werdens hinzuarbeiten.

## 3. Posthumanismus und posthumaner Dialog in der Kulturellen Bildung und Forschung?

Der Posthumanismus ist ein relativ neues (westliches) Paradigma, den besonders Wissenschaftler*innen aus der Philosophie (vgl. Braidotti 2013, 2019, 2022; Manning/Massumi 2014; Bennett 2010), der Quantenphysik und aus feministischen Wissenschaftstheorien vertreten (vgl. Barad 2007, 2014). Die erkenntnistheoretischen Annahmen des Posthumanismus und die des damit verbundenen Paradigmas des neuen Materialismus oder Neomaterialismus betonen die Relationalität – die Beziehungshaftigkeit aller materiell-diskursiven Elemente. Alles steht ständig miteinander in Verbindung und verändert sich fortwährend in Bezug zueinander. Wir gehen davon aus, dass wir – Sie und ich – ständig relational werden und verbunden sind in einer „assemblage“ („Ansammlung“) von menschlicher und nicht-menschlicher Materialität, Affekten, Diskursen, Beziehungen, Theorien usw. (Barad 2007: 56). Wir erkennen dann an, dass der Raum, die präsenten Objekte, Diskurse, Pfadabhängigkeiten, Institutionen etc. uns alle in unserem gegenseitigen Werden beeinflussen.

Durch diese relationale Ontologie – also die Annahme, dass alles immer in Beziehung ist und wird – wird eine Verknüpfung zur Wissensproduktion hergestellt. Auch das Wissen ist nicht vom Sein getrennt. Ontoepistemologisch (sic, kein Bindestrich, alles, was ist und was wir wissen können, wird als miteinander verwoben betrachtet) gehen wir von einem „knowing in being“ („Wissen im Sein“) aus (Barad 2007: 89 und 185). Diese Betonung der Verbundenheit (ob wir davon bewusst wissen oder nicht) impliziert eine Verbun-

denheit von Geist und Materie, von Materie und Diskurs, von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten, von Natur und Kultur. Vertreter*innen des Posthumanismus möchten somit die seit vielen Jahrhunderten (besonders seit René Descartes) in unseren (westlichen) Gesellschaften verankerten Binaritäten oder kartesischen Spaltungen von Mensch und Natur, Körper und Geist, Materie und Diskurs überwinden. Alle Grenzen – und somit auch Identitäten – können verändert oder gar aufgehoben werden.

Mit diesen Annahmen können wir die Kontinuitäten und die „subjects in process" („Subjekte im Prozess") (Braidotti 2017: 16; vgl. auch Braidotti/Hlavajova 2018) betrachten und mit ihnen arbeiten. So können wir offen bleiben für widersprüchliche Interpretationen, bisherige Bedeutungen loslassen und kreativ nach neuen Möglichkeiten entsprechend unserer aktuellen Herausforderung suchen. Der Posthumanismus hat also eine ethische und eine politische Dimension (vgl. St. Pierre 2013). Da diese Annahmen somit auch unser Verhältnis von Mensch und Natur verändern, beeinflussen sie derzeit Sozial- und Geisteswissenschaftler*innen, die in Zeiten des Anthropozän neue Perspektiven und Antworten zur Nachhaltigkeit (im weiten Sinne der 17 SDGs) suchen. Der Mensch ist im Posthumanismus nicht nur mit der Natur verbunden, sondern quasi lediglich ein Teil des Ganzen.

An dieser Stelle möchte ich auch erwähnen, dass es eine Debatte zum Zusammenhang der verschiedenen posthumanen/neumaterialistischen Strömungen gibt. Ich folge hier Murris/Bozalek (2019) und Leonard (2020), welche die relationale Ontoepistemologie als zentrales vereinendes Element zwischen den verschiedenen Strömungen betrachten. Entsprechend verwende ich den Begriff Posthumanismus hier als übergreifend. Ebenso möchte ich hervorheben, dass auch verschiedene indigene Wissensbestände (oft auch mündliche) ähnliche non-binäre Ansätze und Wertschätzungen innehaben (vgl. Ingold 2011; Watts 2013; Bignall/Rigney 2019). Die Nähe des Posthumanismus zu verschiedenen indigenen Wissenstheorien wird immer stärker diskutiert. Wenn gleich nicht alle indigenen Ansätze verschriftlicht sind, ist die Verbundenheit ein zentrales Element eben dieser. Den ethischen Umgang mit diesen Wissenssystemen damit und eine Verhinderung neokolonialer Wissenspraktiken gilt es fortwährend zu diskutieren (vgl. Rosiek/Adkins-Cartee 2023; Rosiek et al. 2020). Eine tiefere Auseinandersetzung zum Verhältnis von Posthumanismus und indigenen Ansätzen soll hier nicht stattfinden, sondern ein Verweis auf die Verzahnungen.

Aus den posthumanen Annahmen ergeben sich nun verschiedene Implikationen. Zum einen ermöglichen sie eine Offenheit in der Methodik/Methode und eine Betonung der Rolle der Forschenden, denn diese sind ja stets mit der Forschung und den jeweiligen Teilnehmenden verbunden. Zum anderen betonen posthumane Annahmen die Bedeutung nicht-menschlicher Entitäten, also z.B. der Eigenschaften von Ort und Zeit einer Aktivität oder Forschung. Der

Posthumanismus bringt uns quasi hin zu einer (bewussten) Sensibilität mit uns selbst, anderen Personen und allen diskursiv-materiellen Elementen.

Der Posthumanismus erlaubt uns also, *mehr* als (nur) unsere gegenseitigen (humanistischen) Beziehungen und Erfahrungen zu hinterfragen. Als gemeinsam arbeitende Forschende und Praktiker*innen sind wir und auch die materiell-diskursive Welt nun also miteinander verbunden und verändern uns ständig gegenseitig (relational, in Beziehung zu einander). Dies bedeutet, dass wir somit auch die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis reflektieren und deren Entstehung betrachten. Die Grenzen betrachten wir dann nicht als fix, sondern als geschaffen und somit veränderbar. Dies hat nun zur Folge, dass auch die Art der Zusammenarbeit und die implizite Hierarchie nicht mehr fix sind. Theoretisch kann für jede Fragestellung, für jeden Bedarf eine neue Art der Beziehung entstehen und eine neue Art der Zusammenarbeit kreiert werden. Somit können wir unser Verständnis von Dialog und den Dialog beeinflussende Faktoren erweitern: Sie und ich, Zeit und Raum, Temperatur, Luft, Gerüche oder Farben beeinflussen uns ebenso wie Theorien, Konzepte und ästhetische Elemente. Wir alle sind verbunden, konstituieren uns gegenseitig und beeinflussen die Wissensproduktion und die (Formen der) Wissenskommunikation. Austausch und Dialog sind dann nicht mehr an fixe Rollen gebunden und beziehen auch nicht-menschliche Interaktion mit ein.

Die Erweiterung unseres humanistischen Dialogverständnisse durch den Posthumanismus ermöglicht es uns auch, über das Thema „Transfer“ bzw. Hierarchien, Akteur*innen, Orte etc. in der Wissensproduktion und Wissenskommunikation nachzudenken. Zum anderen gibt uns diese Erweiterung die Möglichkeit, zum Teil tief verankerte Binaritäten und Strukturen zu überwinden, welche wiederum Transformationsprozesse erleichtern. Dies möchte ich im nächsten Abschnitt (Implikationen) genauer ausführen.

## 4. Implikationen und praktische Relevanz für die Kulturelle Bildung und Forschung

Aus diesem Gedankenexperiment ergeben sich verschiedene Implikationen. Im Folgenden gehe ich besonders auf jene für Forschungsansätze, Rollen und Netzwerke sowie für unser Verständnis von Natur, Kultur und Gemeinschaft ein. Zunächst bringt uns ein posthumaner Dialog dazu, die Annahmen unserer Forschungsansätze noch stärker bewusst zu machen. Selbst wenn wir nicht mit einem posthumanen Ansatz forschen, sind wir eingeladen, unsere erkenntnistheoretischen Annahmen, unser Verständnis von Raum und Zeit wie auch unsere (bisherigen) Rollen und Erwartungsbilder zu reflektieren. Wir sind angehalten, unsere eventuell unterschiedlichen Motivationen klar zu offenbaren

(Publikationen und/versus Bildungserfolg) und gemeinsam zu überlegen, wie wir diese navigieren. Eine posthumane Dialogform impliziert weiterhin eine Offenheit bzgl. der (kollaborativen) Projektleitung und des Projektmanagements, der gemeinsamen Sprache(n) und Zeit-Räume für Austausch und Treffen.

Weitergedacht ermöglicht uns ein posthumaner dialogischer Ansatz, unser Verständnis von Wissenschaft etwas zu bewegen. Dieser Ansatz lässt uns nicht nur hinterfragen, wie wir in Beziehung treten, sondern auch, wie wir in Beziehung *werden*. Wir können den Forschungs- bzw. Projektprozess auf seine permanenten Wirkungen analysieren. Auch kann solch ein Dialog bestehende Wissenschaft-Praxis-Hierarchien aufbrechen. In der Folge könnte es zu einer größeren Wertschätzung des „Transfers“ aus Forschung und Lehre kommen – verstanden als „Zweibahnstraße“ (vgl. Hartmann/Scheuer 2023: 35).

In Konsequenz kann es durch das Aufbrechen der komplexen Verflechtungen von „Transfer“, also von Wissensproduktion, Wissenskommunikation, Bildung und gesellschaftlicher Wirkung auch zu einer Veränderung der Rollen kommen. Es entsteht dadurch die Option multipler, fluider Zwischen-Rollen als Forscher*innen, Aktivist*innen, Künstler*innen oder Pädagog*innen. Wir betrachten im Posthumanismus die Grenzen des Selbst als fließend, verstrickt und durchlässig und denken darüber nach, was wir jeweils über uns „selbst“ wissen können (vgl. Manning 2009). Maginess (2010: 501) argumentiert: „A secondary delight is that the teacher, the academic researcher, the project planner, also gets into a space where participatory knowing is enacted. And to do that, the lines have to be blurred, the roles continually interrogated.“ Der gesamte Prozess der Forschung verändert und beeinflusst damit unsere (multiplen) Rollen, unser Werden und somit die Wissensproduktion.

Strukturell gedacht stellt sich die Frage: Können wir es wagen, „uns selbst“ und damit auch die akademische und kulturelle (Bildungs-)Praxis nicht als strikt voneinander getrennt, sondern als miteinander verwoben und durch unzählige „Zwischenzustände“ („in-between states“) (Braidotti 2017: 12) gekennzeichnet wahrzunehmen? Wenn ja, dann ergeben sich daraus Konsequenzen für uns und unser Verständnis von Zusammenarbeit und unsere Auseinandersetzung mit Wissensproduktion und -vermittlung: Die konkreten Rollen und Formen der Erkenntnis und Kooperation können nicht vorherbestimmt und festgelegt werden. Wir sind dann in einem offenen und veränderlichen Prozess.

Des Weiteren können wir fragen, welche Rollen Hochschulen – als Institutionen – einnehmen sollten. Können sie sich stärker in den offenen Dialog und Prozess in die Kommunal- und Regionalentwicklung einbringen? Gelingt es ihnen, Partnerschaften mit den verschiedenen Akteur*innen aufzubauen und zu nähren. Wie können sie es ermöglichen, dass die Forschenden und Lehrenden – je nach Projektziel – mitunter auch „nur“ die Begleitforschung innehaben, der Lead hingegen beispielsweise in der kulturellen oder politischen Bil-

dungspraxis liegt? Können die Hochschulen Orte für die Moderation und Mediation eines (posthumanen) Dialogs in ländlichen Räumen sein? Was braucht es dafür? Wie können auch mobile und temporäre Angebote wie Residenzen, Wanderausstellungen, Kulturbusse oder Ähnliches mit eingebunden werden? Diese Fragen rücken auch die (multiplen) Identitäten der jeweiligen Institutionen und Akteure in den Fokus.

Als letzten Punkt möchte ich noch ansprechen, dass ich mich zwar auf das Wissenschafts-Praxis Verhältnis konzentriert habe, aus dieser Diskussion aber weitere Fragen entstehen, die wir weiter betrachten können. Zum einen liegt dem Posthumanismus ein anderes Natur-Kultur-Verständnis zu Grunde, nämlich keine Abgrenzung, sondern ein Kontinuum. Besonders für die Arbeit in ländlichen Räumen (und auch hier ist von einem Kontinuum und nicht einer starren Grenze zu urbanen Räumen auszugehen) impliziert dies ein noch weiteres Verständnis kultureller Praktiken. Kulturelle (Bildungs-)Praktiken sind dann eng verzahnt und verflochten mit natürlichen und landschaftlichen Elementen. Diese Verzahnung wird von einigen Autor*innen der Landschaftsanalyse und „place-based education“ bereits angedacht (vgl. Althans et al. 2023; Edwards-Vandenhoeck 2018). Schließlich verändert es unser Verständnis von Gemeinschaft. Natürlich gilt es das (humanistische) Gemeinwohl zu fördern. Die Gemeinschaft kann aber wiederum weiter gefasst werden – auch mit nichtmenschlichen Entitäten.

Für die wissenschaftliche Praxis und unsere Dialogformen impliziert dies ein ganzheitliches Arbeiten – eine Offenheit für die komplexen Veränderungen und (Wissens-)Bedarfe in unseren anthropozentrischen Gesellschaften wie auch eine Offenheit für Veränderungen im Forschungs- und Projektprozess. Hier zeigt sich, dass die Kulturelle Bildung auch in Verbindung mit anderen Bildungsaspekten wie der politischen Bildung (Stichworte Teilhabe, Partizipation und Gemeinwohlorientierung) oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Stichwort Natur-Kultur-Bezug) gedacht und praktiziert werden kann.

Es gibt also keine verallgemeinerungsfähigen Rezepte, sondern mehr Fragen. Wir können Prozesse und Veränderungen stärker wertschätzen und über unsere erkenntnistheoretischen Annahmen, ethischen Implikationen und experimentellen Praktiken weiter nachdenken. Ich schlage daher eine Offenheit und Bereitschaft vor, mit kreativen Beziehungsmöglichkeiten zu experimentieren und zu spekulieren. Dazu lädt uns der posthumane Dialog ein – gerade auch in der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen.

## 5. Fazit – wie nun weiter?

In diesem Aufsatz habe ich vorgeschlagen, über die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis nachzudenken und neue Konzepte und Annahmen wie

den posthumanen Dialog zuzulassen. Mit einem posthumanen Verständnis des Dialogs – mit einem weiten Verständnis, das alle materiell-diskursiven Aspekte mit einbezieht – können wir Rollen in der Projektarbeit flexibler gestalten, Hierarchien reflektieren, Prozesshaftigkeit im Arbeitsprozess zulassen und auch die Rolle nicht-menschlicher Entitäten bewusst mit einbeziehen. Dies ist für die kulturelle Bildungsforschung (in ländlichen Räumen) und ihre Anwendung bereichernd, da wir Leadership bedarfs- und themenorientiert denken und die Forschung noch holistischer gestalten können.

Ich schlussfolgere, dass es zum einen neuer Denkansätze bedarf, die es aber auch in der Praxis zu erproben gilt. Um uns als Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen (in der Kulturellen Bildung) besser kennen zu lernen und zu vertrauen, bedarf es vielleicht des Mutes, mit verschiedenen Dialogformen zu experimentieren. Daher braucht es mehr Experimentierräume, um diese Optionen auszutesten.

Können wir eine Wissenschaft und Praxis als verzahnt und verbunden betrachten und praktizieren? Falls ja, dann kann die konkrete Ausgestaltung der Kooperation nicht pauschal vorgegeben werden. Dies kann im partizipativsten Sinne ein gemeinsames Aushandeln der Themen und Bedarfe von Beginn an wie auch eine Begegnung auf Augenhöhe im gesamten Prozess bedeuten. Die kulturelle Bildungsforschung bzw. die (gemeinsame) Projekt- und Austauscharbeit kann vielfältiger gestaltet werden, so mein Argument, wenn wir eine Verzahnung der Rollen und Projektleitungen zulassen. Dies sollte sich auch förderpolitisch widerspiegeln. Entscheidend ist, dass wir uns und unsere Arbeit immer wieder hinterfragen, diese neu denken und umsetzten. Anders ist Veränderung bzw. Transformation, wie wir sie propagieren und fordern, kaum möglich.

## Literatur

Althans, Birgit/Lewandowsky, Mirjam/Schrading, Fiona/Wieland, Janna R. (2023): Affektive Landschaften? Zum Verhältnis von Affekt, Landschaft und ethnografischer Forschung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen, S. 46–62.

Ball, Jessica/Simpkins, Maureen (2004): The Community within the Child: Integration of Indigenous Knowledge into First Nations Childcare Process and Practice. In: American Indian Quarterly 28, S. 480–498.

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. London: Duke University Press.

Barad, Karen (2014): Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. In: Parallax (Leeds, England) 20 (3), S. 168–187.

Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (2023). Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mitgesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/ Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen, S. 325–336.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter: a Political Ecology of Things. Durham: Duke University Press.

Bignall, Simone/Rigney, Daryle (2019): Indigeneity, Posthumanism and Nomad Thought: Transforming Colonial Ecologies. In: Braidotti, Rosi/Bignall, Simone (Hrsg.): Posthuman Ecologies: Complexity and Process after Deleuze. London: Rowman & Littlefield International, S. 159–182.

Bons, Verena/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (2023): Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern? In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen, S. 213–226.

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (2022): How to Wissenstransfer… https://www.bundesakademie.de/programm/details/kurs/witra22-2/ [Zugriff: 10.08.2023]

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (2023): 14. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung. Experiment Wissen. https://www.bundes akademie.de/programm/details/kurs/witra23-01/ [Zugriff: 10.08.2023]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, Bundesanzeiger vom 8.1.2019. Berlin: BMBF. https://www.bmbf. de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung [Zugriff: 05.12.2022]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Berlin: BMBF. https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/ buendnissefuerbildung/de/home/home_node.html [Zugriff: 05.12.2022]

Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (2021): Bekanntmachung NR. 02/2021/42 über die Durchführung von Forschungsvorhaben zum Thema ‚Faktor K – Forschung zum Faktor Kultur in ländlichen Räumen. https://www.ble.de/ SharedDocs/Downloads/DE/Projektfoerderung/BULE/Faktor-K_Bekanntmachun g.pdf;jsessionid=95EA9E99F661E5001600C5FE09A2529E.internet992?__blob= publicationFile&v=3 [Zugriff: 10.08.2023]

Braidotti, Rosi (2013): The Posthuman. Malden, MA: Polity.

Braidotti, Rosi (2017): Posthuman Critical Theory. In: Journal of Posthuman Studies 1 (1), S. 9–25.

Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (2018): Introduction. In: Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.): Posthuman Glossary. London: Bloomsbury Academic, S. 1–14.

Büdel, Martin/Kolleck, Nina (2023): Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2023). https://doi.org/10.1007/s11618-023-01144-0

Cueva, Melany/Kuhnley, Regina/Cueva, Katie (2012): Enhancing Cancer Education through the Arts: Building Connections with Alaska Native People, Cultures and Communities. In: International Journal of Lifelong Education 31 (3), S. 341–357.

Cutcher, Alexandra/Boyd, Wendy (2018): Preschool Children, Painting and Palimpsest: Collaboration as Pedagogy, Practice and Learning. In: International Journal of Art & Design Education 37 (Feb) (1), S. 53–64.

Dernikos, Bessie/Lesko, Nancy/McCall, Stephanie D./Niccolini, Alyssa (Hrsg.) (2020): Mapping the Affective Turn in Education Theory, Research, and Pedagogies. Routledge: New York and London.

Edwards-Vandenhoek, Samantha (2018): 'Over There, in the Future': the Transformative Agency of Place-Based Design Education in Remote Aboriginal Communities. In: International Journal of Art & Design Education 37 (Nov) (4), S. 622–637.

Ferro, Lígia/Wagner, Ernts/Veloso, Luísa/IJdens, Teunis/Teixeira Lopes, João (Hrsg.) (2019): Arts and Cultural Education in a World of Diversity: ENO Yearbook 1. Cham: Springer International Publishing AG.

Fischer, Luise/Kolleck, Nina (2023a). Dialog für kulturelle Bildung – Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. In: Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Scheuer, Julian/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Unterberg, Lisa (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung. Kopaed, S. 183–208.

Fischer, Luise/Kolleck, Nina. (2023b): Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Quo vadis Kulturelle Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 348–359.

Flasche, Viktoria/Sprethuber, Isa/Jörissen, Benjamin (2023): Bibliotheken als Anker-Strukturen für digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 62–70.

Gibson, Marcia A./Larson, Meredith A. (2007): Visual Arts and Academic Achievement. In: Journal for Learning through the Arts 3 (1).

Gregg, Melissa/Seigworth Gregory J. (Hrsg.) (2010): The Affect Theory Reader. Durham [N.C.]: Duke University Press.

Hasselhorn, Johannes Meiertoberend, Lena/Arndt, Jacqueline/Vonrhein, Johanna/Rauh, Jürgen/Lehmann, Andreas C. (2023): Was ist Kultur? – Kulturverständnisse in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 31–38.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Feminist Studies 14(3), S. 575–599.

Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Scheuer, Julian/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2023): Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung. Kopaed.

Hartmann, Anne/Scheuer, Julian (2023): How to Wissenstransfer – Zur Gestaltung von Transferformaten in der Kulturellen Bildung. In: Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Scheuer, Julian/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Unterberg, Lisa

(Hrsg.): Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung. Kopaed, S. 33–58.

Hodes, Aubrey (1971): Martin Buber: An Intimate Portrait. New York: Viking Press.

Hoggett, Paul/Thompson, Simon (Hrsg.) (2012): Politics and the Emotions: the Affective Turn in Contemporary Political Studies. New York: Continuum.

Houser, Heather (2018): Affective Turn. In: Introduction. In: Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.): Posthuman Glossary. London: Bloomsbury Academic, S. 15–17.

Ingold, Tim (2011): Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description. London: Routledge.

Kegler, Beate (2017): So Close Rural Cultural Work between Grassroots and Social Culture. In: Schneider, Wolfgang/Koß, Daniela/Kegler, Beate (Hrsg.): Vital Village: Development of Rural Areas as a Challenge for Cultural Policy/Entwicklung ländlicher Räume als kulturpolitische Herausforderung. Transcript Verlag, S. 41–50.

Keuchel, Susanne (2020): Nachhaltigkeit, Kulturelle Bildung und Zivilgesellschaftliches Engagement. Zu den Chancen Europas als Wegbereiter für gesellschaftliche Transformationsprozesse. In: Forschungsjournal soziale Bewegungen 32(4)/2020. Web.

Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.) (2023): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Leonard, Nicholas (2020): „The Arts and New Materialism: A Call to Stewardship through Mercy, Grace, and Hope.“ Humanities 9 (3).

Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin (2013): Erforschung kulturellen und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien. Erlangen: Projektbericht.

Maginess, Tess (2010): Medium as Message: Making an „Emancipating“ Film on Mental Health and Distress. In: Educational Action Research 18 (Dec) (4), S. 497–515.

Manifold, Marjorie Cohee (2000): Valuing a Rural Aesthetic. In: Art Education 53 (Jul) (4), S. 18–24.

Manning, Erin. (2009): What if it Didn't All Begin and End with Containment: Towards a Leaky Sense of Self. In: Body and Society 15 (3), S. 33–45.

Manning, Erin/Massumi, Brian (2014): Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.

Mendes-Flohr, Paul (Hrsg.) (2015): Dialogue as a trans-disciplinary concept : Martin Buber's philosophy of dialogue and its contemporary reception. Berlin, Germany: De Gruyter.

MetaKLuB (2023): Das Projekt. https://www.uni-leipzig.de/projekt-metaklub [Zugriff: 10.08.2023]

Miller, Marilyn (2008): The Role and Impact of Continuing Education on Rural Revitalization: A Case Study. In: Canadian Journal of University Continuing Education 34 (Fall) (2), S. 47–61.

Murris, Karin/Bozalek, Vivienne (2019): Diffraction and Response-Able Reading of Texts: The Relational Ontologies of Barad and Deleuze.“ In: International Journal of Qualitative Studies in Education 32 (7), S. 872–886.

Norris, Greg/Mbokazi, Thembinkosi/Rorke, Francoise/Goba, Sylvia/Mitchell, Claudia (2007): Where Do We Start? Using Collage to Explore Very Young Adolescents' Knowledge about HIV and AIDS in Four Senior Primary Classrooms in Kwazulu-Natal. In: International Journal of Inclusive Education 11 (4), S. 481–499.

Nugel, Martin (2016): Educational areas/Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19(1), S. 9–29.
Rosiek, Jerry/Adkins-Cartee, Mary (2023): Diffracting Structure/Agency Dichotomies, Wave/Particle Dualities, and the Citational Politics of Settler Colonial Scholars Engaging Indigenous Studies Literature. In: Cultural Studies, Critical Methodologies 23(2), S. 157–169.
Rosiek, Jerry Lee/Snyder, Jimmy/Pratt, Scott L. (2020): The New Materialisms and Indigenous Theories of Non-Human Agency: Making the Case for Respectful Anti-Colonial Engagement. In: Qualitative Onquiry 26(3-4), S. 331–346.
Soja, Edward/Hooper, Barbara (1993): The Space that Difference Makes: Some Notes on the Geographical Margins of the New Cultural Politics. In: Keith, Michael/Pile, Steve (Hrsg.): Place and the Politics of Identity. London and New York: Routledge, S. 183–205.
St. Pierre, Elizabeth Adams (2013): The Posts Continue: Becoming. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 26 (6), S. 646–657.
Tsey, Komla/Patterson, David/Whiteside, Mary/Baird, Leslie/Baird, Bradley (2002): Indigenous Men Taking Their Rightful Place in Society? A Preliminary Analysis of a Participatory Action Research Process with Yarrabah Men's Health Group. In: Australian Journal of Rural Health 10(6), S. 278–284.
Villeneuve, Pat/ Sheppard, Donald (2009). Close to Home: Studying Art and Your Community. Art education (Reston) 62.1 (2009): 6–13. Web.
Waburg, Wiebke/Kranixfeld, Micha/Sterzenbach, Barbara/Westphal, Kristin/Sauer, Ilona (2023): Kritische Raben. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 188–199.
Wallace, Elizabeth Mitchell (2020): A History of the „Festival of the Arts" at Southwest Virginia Community College (1995-2018): Community Service through Music. In: Journal of Historical Research in Music Education 42 (1), S. 71–87.
Watts, Vanessa (2013): Indigenous Place-Thought & Agency Amongst Humans and Non-Humans (First Woman and Sky Woman Go on a European World Tour!). In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 2(1), S. 20–34.
White, Simone/Downey, Jayne (Hrsg.) (2021): Rural Education Across the World: Models of Innovative Practice and Impact. Singapore: Springer.
Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung (WitraKuBi) (2023): Das Projekt. https://www.witra-kubi.de/projekt [Zugriff: 10.08.2023].

# Autor*innenverzeichnis

Harald Achilles, Ministerialrat a.D., Jurist. Nach Studium an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Referendariat von 1987 bis 1998 Tätigkeit an einem Staatlichen Schulamt als Schulaufsichtsbeamter, 1998 Wechsel in das Hessische Kultusministerium, bis zur Ruhestandsversetzung im Sommer 2023 Leiter des dortigen Rechtsreferats. Verfasser schulrechtlicher Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelwerken, Herausgeber und Co-Autor des von Franz Köller begründeten Kommentars zum Hessischen Schulgesetz.

Dr. Christian Bernhard-Skala ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. in der Abteilung Organisation und Programmplanung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Organisationsforschung, Digitalisierungsstrategien, Wissenschaft-Praxis-Transfer, Region und Sozialraum in der Erwachsenenbildung sowie qualitative Forschung.
Kontakt: bernhard-skala@die-bonn.de

Bildung komplex, Bildungsnetzwerk.
Kontakt: kontakt@bildung-komplex.de

Prof. Dr. Nina Bremm hat den Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg inne. In ihrer Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, kontextsensibler Schulentwicklungsforschung und Schulsystemforschung.
Kontakt: nina.bremm@fau.de

Dr. Anika Duveneck ist Wissenschaftlerin an der Freien Universität Berlin und Expertin für multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Ihre Themenschwerpunkte sind kommunalen Bildungslandschaften, Bildungsnetzwerke und -koordination wie auch Wissenschafts-Praxis-Kooperationen und Transfer. Derzeit leitet sie u.a. das Projekt "ABIBA|Meta-Transfer" im BMBF-Metavorhaben zum Abbau von Bildungsbarrieren.
Kontakt: anika.duveneck@fu-berlin.de

Dr. Luise Fischer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig und forscht zu Bildungsformen und Wissensproduktion für gesellschaftliche Transformation sowie zu (post)qualitativen methodischen Entwicklungen. Bis März 2023 überblickte sie das BMBF-Metavorhaben „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen". Sie verfügt über einen breiten sozialwissenschaftlichen Hintergrund in Humangeographie (PhD University of Edinburgh), Counselling und VWL sowie über langjährige Forschungserfahrungen in Nordafrika/Westasien (Fraunhofer IMW, AGYA).
Kontakt: luise.fischer@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Monika Gonser leitet die Intersectoral School of Governance Baden-Württemberg (ISoG BW) mit Sitz an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und hat dort die Professur für intersektorale Studien inne. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Governancefragen an den Schnittstellen zwischen öffentlicher Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft sowie transdisziplinäre Forschung und Transfer.
Kontakt: monika.gonser@cas.dhbw.de

Jörg Holle ist persönlicher Referent der Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Münster und Projektkoordinator des Münsteraner QLB-Projekts „Dealing with Diversity". Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Eignungsabklärung im Lehramt, der Evaluation im Bildungswesen und der Erforschung der Zentren für Lehrkräftebildung/Schools of Education.
Kontakt: joerg.holle@uni-muenster.de

Dr. Julia Hugo ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg. Ihre bildungsrechtlichen Forschungsschwerpunkte umfassen Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitalisierung und Datennutzung sowie Schulsystementwicklung.
Kontakt: julia.hugo@fau.de

Christiane Kose, Leitende Oberschulrätin, ist Referatsleiterin Grundsatzangelegenheiten der allgemeinbildenden Schularten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.
Kontakt: Christiane.Kose@senbjf.berlin.de

Rick Mintrop ist Professor an der University of California, Berkeley.
Kontakt: mintrop@berkeley.edu

Michael Mittag, lic. phil., ist Psychologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur «Kindliche Entwicklung und Sozialisationsprozesse» an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine akademischen Tätigkeitsschwerpunkte erstrecken sich auf das Themenfeld «Medien und Kommunikation» und die Produktion von Erklärvideos.
Kontakt: michael.mittag@fhnw.ch

Dr. Guido Möser hat sich nach dem Studium der Sozialwissenschaften und Volkswirtschaftslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen auf den Einsatz von quantitativen Forschungsmethoden spezialisiert. Er ist Geschäftsführer des Projekt- und Trainingsdienstleisters «masem research institute» sowie Lehrbeauftragter u.a. an der Pädagogischen Hochschule FHNW und der European Business School in Wiesbaden.
Kontakt: guido.moeser@masem.de

Prof. Dr. Nina Kolleck ist W3-Professorin für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam. In ihrer Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, Bildungspolitik, sozialen Netzwerken und Beziehungen und nachhaltiger Entwicklung.
Kontakt: nina.kolleck@uni-potsdam.de

Dr. Sebastian Niedlich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Educational Governance, insbesondere regionale Bildungsnetzwerke und -koordination, Wissensgenerierung und -transfer, Evaluation und wirkungsorientierte Steuerung sowie Vertrauen in Bildungskontexten.
Kontakt: sebastian.niedlich@fu-berlin.de

Prof. Dr. phil. habil. Carsten Quesel ist als Bildungssoziologe an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig. Zu seinen Schwerpunkten zählen Evaluation, Organisationsentwicklung und Bildungspolitik.
Kontakt: carsten.quesel@fhnw.ch

PD Dr. Anke Redecker vertritt zurzeit eine Professur für Praktische Philosophie an der Hochschule Darmstadt und ist als Privatdozentin an der Universität Bonn aktiv. Ihre Forschungsschwerpunkte richten sich auf (digitales) Dialogisches und Forschendes Lehren und Lernen, Bildungsethik und Diversity Education.
Kontakt: anke.redecker@uni-bonn.de.

Dr. Johannes Schuster ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig und vertritt dort im Moment die Professur Politische Bildung und Bildungssysteme. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Bildungsnetzwerke, die Rolle nicht-staatlicher Akteure im Bildungssystem, Jugendpartizipation, inklusive Bildung, soziale Netzwerkanalyse und soziale Medien.
Kontakt: johannes.schuster@uni-leipzig.de

Dr. Anne Sonnenmoser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer-Zentrum für Internationales Management und Wissensökonomie IMW in Leipzig und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medienforschung der Technischen Universität Chemnitz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Wissenssoziologie, der Medien- und Kommunikationssoziologie, der Mensch-Maschine-Interaktion und der Visuellen Soziologie.
Kontakt: anne.sonnenmoser@imw.fraunhofer.de

Dr. Anne-Sophie Tombeil studierte Politikwissenschaft und Allgemeine Rhetorik in Tübingen und Florenz und promovierte mit einer vom Europäischen Parlament preisgekrönten Policy Analyse zu disparitärer Regionalentwicklung. Sie arbeitet seit Ende der 1990er Jahre in verschiedenen Positionen am Fraunhofer IAO in und in der Fraunhofer Zentrale in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu den Themen Dienstleistungsinnovation, Arbeit in digitaler Transformation und vernetzte Wertschöpfung.
Kontakt: anne-sopie.tombeil@iao.fraunhofer.de

Prof. Dr. Enikö Zala-Mezö leitet das Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeit konzentriert sich auf Schulentwicklungsforschung, Schüler:innenpartizipation und die Verbindung von Praxis und Forschung.
Kontakt: enikoe.zala@phzh.ch

Prof. Dr. Karin Zimmer leitet die Arbeitseinheit Empirische Bildungsforschung an der Universität Vechta. Sie hat an verschiedenen Universitäten in Deutschland und Dänemark, dem DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt sowie dem OECD-Bildungsdirektorat in Paris gearbeitet. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in partizipativen For-schungsansätzen und der Erstellung von systematischen Überblicksarbeiten. Kontakt: karin.zimmer@uni-vechta.de

J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck, E. Zala-Mezö (Hrsg.)

# Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer

Wie sieht das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aus? Wie gelangt Forschungswissen in die Praxis? In den letzten Jahren mehren sich die Forderungen, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stärker zu untersuchen, um einen „Transfer" von Forschungswissen in die Praxis zu ermöglichen. Ziel des Bandes ist es, das komplexe Feld der Relationierung von Forschung und Praxis zu systematisieren. Die Beiträge erörtern, wie Forschungs- und Entwicklungssettings ausgestaltet werden können, um die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Praxis herzustellen bzw. zu erhöhen.

Die Herausgeber*innen:
**Dr. Johannes Schuster,** wiss. Mitarbeiter, Institut für Politikwissenschaft, Universität Leipzig
**Dr. Julia Hugo,** wiss. Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, FAU Erlangen-Nürnberg
**Prof. Dr. Nina Bremm,** Univ.-Professorin, Institut für Pädagogik, FAU Erlangen-Nürnberg
**Prof. Dr. Nina Kolleck,** Univ.-Professorin, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Universität Potsdam
**Prof. Dr. Enikö Zala-Mezö,** Professorin, Zentrum für Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich

ISBN 978-3-8474-2717-9




www.budrich.de